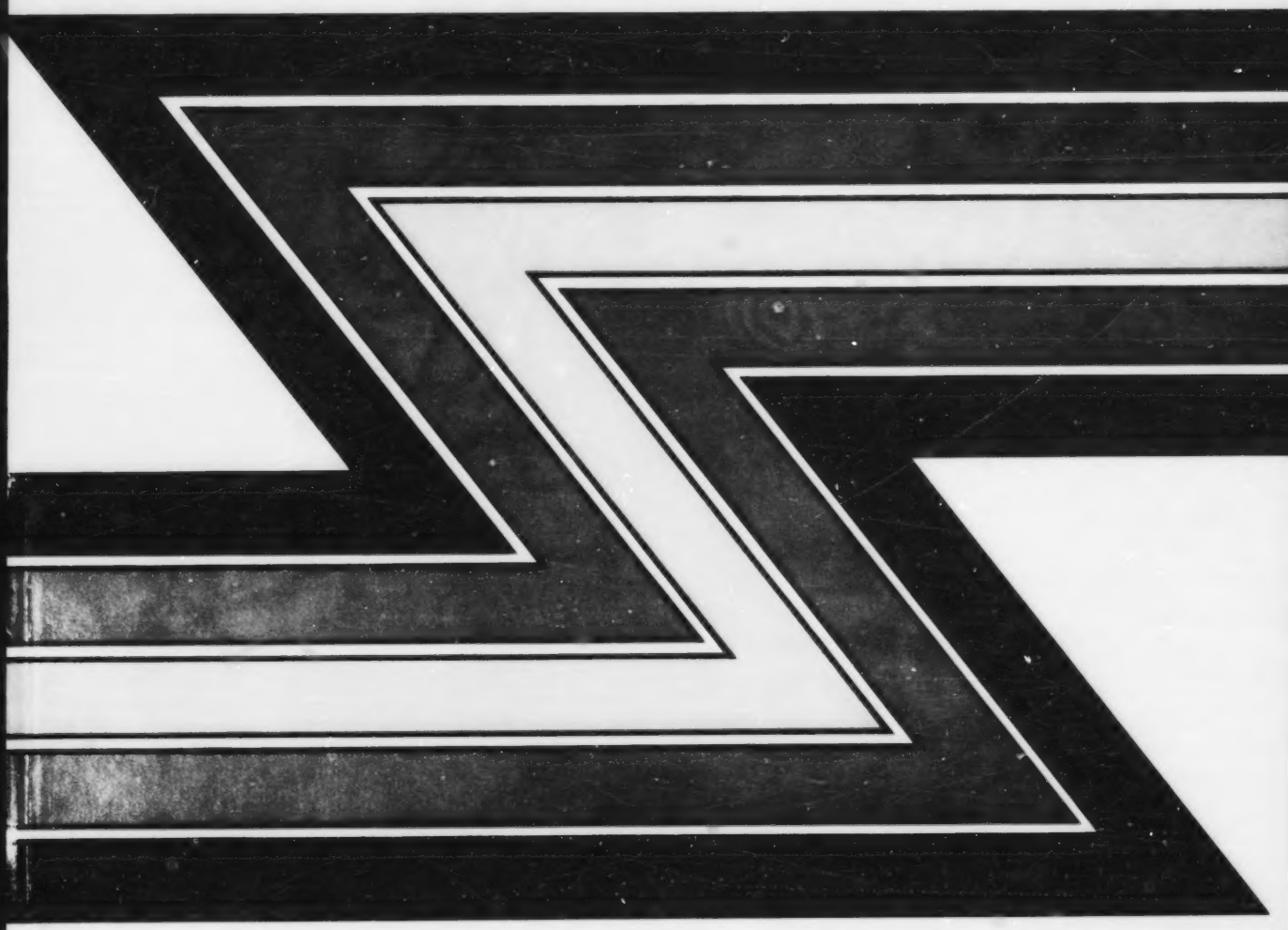
Que
Educ

LES COLLÈGES DU QUÉBEC

Educ publ
1977 L12

NOUVELLE ÉTAPE

**PROJET DU GOUVERNEMENT
À L'ENDROIT DES CEGEP**

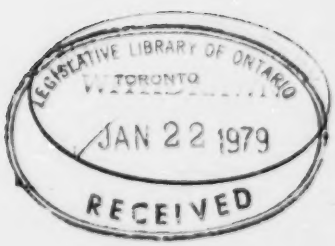


Gouvernement du Québec
**Ministère
de l'Éducation**

101-06161/

LES COLLÈGES DU QUÉBEC

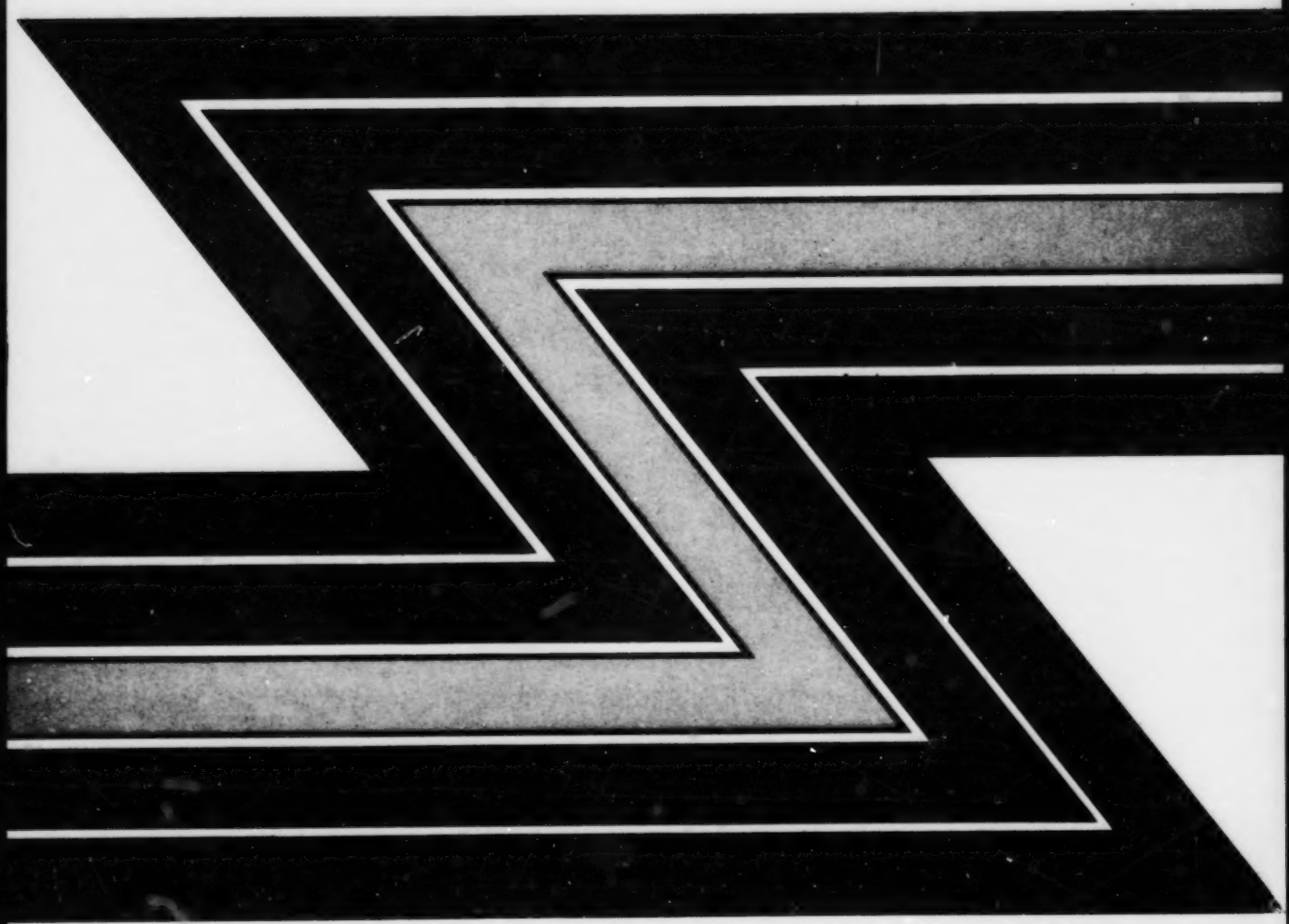
Projet du gouvernement
à l'endroit des CEGEP



Les COLLÈGES du QUÉBEC

NOUVELLE ÉTAPE

Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP



Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation
Québec, 1978

Une publication du ministère de l'Éducation du Québec

Jacques-Yvan Morin
Ministre

Jacques Girard
Sous-ministre

Dépôt légal: quatrième trimestre 1978
Bibliothèque nationale du Québec
©Éditeur officiel du Québec 1978

Présentation

Les collèges d'enseignement général et professionnel du Québec ont célébré, voici quelques mois, leur dixième anniversaire. Depuis que la Commission Parent a proposé aux Québécois, il y a quinze ans, de faire de l'enseignement l'instrument principal de leur progrès individuel et collectif, en ouvrant la porte des études générales et professionnelles au plus grand nombre d'étudiants possible, le CEGEP est devenu l'un des principaux moyens destinés à réaliser ce grand dessein.

Peu d'institutions québécoises ont connu un rythme de croissance aussi exceptionnel que le réseau de nos collèges: 46 CEGEP et campus ont été créés depuis 1967 et les étudiants de ce niveau, qui n'étaient que 58 000 à cette époque, la plupart inscrits dans les collèges privés ou divers établissements publics, sont maintenant au nombre de 134 000. Également, peu d'institutions ont dû affronter, de façon aussi continue, des situations constamment nouvelles et s'inventer elles-mêmes chaque jour en quelque sorte. Il ne faut donc point s'étonner des difficultés, voire des controverses, qui ont ponctué leur développement et parfois terni l'image de certains d'entre eux. Aussi le moment est-il venu de dresser le bilan de cette passionnante expérience pédagogique et sociale. Depuis quelques années déjà, la population le réclame, de même que de nombreuses voix émanant de groupements et organismes qui s'intéressent à l'éducation.

Le gouvernement, s'étant donné pour objectif de renouveler l'école et l'université québécoises, ne pouvait manquer de répondre à cette exigence collective, d'autant que le CEGEP, tel qu'il a été conçu et construit ici, constitue la charnière essentielle entre l'école secondaire et l'enseignement supérieur. Aussi le gouvernement entend-il non seulement procéder au bilan de l'enseignement collégial, mais, s'appuyant sur les nombreux ouvrages ou rapports qui ont trait à cet enseignement, de même que sur son propre jugement de la situation, proposer un nouveau départ et des défis renouvelés à une institution qui en a déjà relevé plus d'un.

Dans la plupart des pays, il n'existe point de niveau d'études distinct entre le secondaire et l'université; les systèmes scolaires sont à trois dimensions en quelque sorte: primaire, secondaire et universitaire. Les «collèges», lorsqu'il en existe, sont de niveau secondaire ou comprennent celui-ci et les années préuniversitaires. Ce n'est qu'ici que l'on trouve cette institution de formation polyvalente, qui constitue la voie obligée vers l'université et où sont appelés à vivre côte à côte l'enseignement général et l'enseignement professionnel. La création du collège public québécois a représenté une innovation pédagogique majeure, une sorte de «quatrième dimension» de l'enseignement. Nous pensons que cette expérience originale, si elle peut prendre son second souffle avec l'ardeur qui a marqué ses premières années, demeure porteuse d'avenir.

N'existe-t-il pas, entre le moment où l'élève, âgé en principe de 16 ans révolus, termine ses études secondaires, et le moment où l'étudiant aborde l'enseignement supérieur, un âge qui se sent à l'étroit dans l'école, mais n'appartient pas encore à l'université? Âge crucial pour la formation de la personne et du citoyen, que celui qui s'étend de 17 à 19 ans. L'étudiant, armé des connaissances acquises au secondaire, quitte alors progressivement l'adolescence et affirme sa personnalité et ses idées, de même qu'il précise les valeurs qui sous-tendront son

comportement intellectuel et moral ultérieur. Il existe des savoirs, mais surtout des synthèses de connaissances et une formation fondamentale qui ne peuvent être acquis pleinement avant cet âge et qui doivent l'être à ce moment sous peine de graves difficultés. Bien sûr, l'entrée au CEGEP ne provoque aucune solution de continuité dans le développement de la personne, mais elle marque, dans la croissance, une étape si bien définie psychologiquement et pédagogiquement qu'il importe de lui ménager un milieu de vie spécifique.

Quel est précisément le contenu de la formation que devrait dispenser le CEGEP? Voilà l'une des questions les plus fondamentales dont il est traité dans l'énoncé de politique qui va suivre. Les collèges publics ont été créés l'année même où eut lieu un important colloque international sur «la crise mondiale de l'éducation», dont l'un des aspects majeurs était la sur-spécialisation des études au niveau préuniversitaire. En dépit du fait que les fondateurs des CEGEP aient eu l'heureuse idée d'inscrire la philosophie, la langue maternelle et l'éducation physique comme matières obligatoires, les collèges n'ont pas entièrement échappé à l'excès de spécialisation qui caractérise l'enseignement donné en tant de pays d'aujourd'hui et contre lequel les pédagogues réagissent de plus en plus vigoureusement. Au Québec même, nous avons commencé depuis quelques années à battre en brèche le système qui obligeait l'élève à s'orienter de façon définitive dès le niveau secondaire en fonction de son orientation au CEGEP, laquelle était déterminée à son tour par les «profils» élaborés sous l'influence des facultés universitaires.

Certes, le gouvernement n'a pas l'intention d'abolir toute spécialisation, ni toute «concentration». Toutefois, dans le régime pédagogique proposé, il tente d'établir un meilleur équilibre entre formation de base et spécialisation, tant à l'égard des étudiants des concentrations professionnelles qu'à l'égard de ceux qui sont inscrits au cours général. Comme l'observe le Livre blanc sur le développement culturel, une mentalité trop utilitariste s'est glissée dans l'enseignement québécois, notamment au niveau collégial; il est temps de s'appuyer sur une conception plus humaniste de la formation des jeunes.

Dans une présentation aussi générale que celle-ci, il ne convient point d'entrer dans le détail du bilan que le gouvernement dresse de la vie des CEGEP, ni de reprendre, fût-ce en les résumant, toutes les dispositions qu'il entend mettre en oeuvre à l'égard des programmes, de l'évaluation des enseignements et des connaissances acquises par les étudiants, de la vie étudiante, du régime administratif et financier des collèges publics et des rapports entre syndicats et administrateurs. Il est cependant une question sur laquelle il importe d'insister, car elle doit sous-tendre tous les efforts de renouveau des prochaines années dans le réseau des CEGEP; c'est celle de l'égalité des chances devant l'acquisition des connaissances, ou, en d'autres termes, celle du rôle social de nos collèges publics.

L'égalité d'accès fut l'un des principaux objectifs de la réforme scolaire des années soixante. Sur ce plan, nous avons fait de grands pas, notamment depuis la création des CEGEP: nous avons connu une expansion remarquable de la scolarisation au niveau secondaire, puis dans les collèges et universités. On s'est rendu compte, cependant, que cette croissance laissait subsister de nombreuses inégalités, notamment devant les options pédagogiques, souvent déterminées par des facteurs sociaux. On a alors tenté, dans la foulée du rapport de la Commission Parent, d'assouplir les structures scolaires et de diversifier les programmes, de façon à mieux répondre aux besoins et aspirations des jeunes. C'est ainsi que sont nées la *polyvalence* et la *contiguïté* des secteurs général et professionnel, tant au niveau secondaire qu'au CEGEP.

Ces mesures nous ont valu certains succès et même quelque notoriété auprès des autres pays. Dans l'examen critique des politiques nationales d'éducation entrepris par l'Organisation de coopération et de développement économique (O.C.D.E.), on reconnaît au Québec le mérite d'avoir accompli «les réalisations les plus importantes» dans l'enseignement postsecondaire par la création des CEGEP. Ceux-ci, écrit-on, sont fondés sur les principes de l'égalité d'accès et de l'abolition de «la différenciation faite entre la valeur attachée à l'enseignement général et la valeur attachée à l'enseignement professionnel» par le maintien de la contiguïté des deux organisations. Les experts de l'O.C.D.E. estiment que le CEGEP constitue en conséquence «un modèle éducatif et socio-politique de la plus grande importance et ce, à l'échelle internationale». Voilà un verdict des plus encourageants, à condition qu'on n'en tire point la conclusion que les problèmes de l'égalité sociale et de la qualité de l'enseignement sont tous réglés.

Il reste, en effet, de nombreuses inégalités dans l'enseignement québécois. L'étendue et les causes de cet état de choses varient d'une région à l'autre, mais on doit constater que le taux de fréquentation n'est pas le même pour les francophones et les anglophones, pour les femmes et les hommes, et que l'origine sociale demeure trop souvent le facteur déterminant dans le choix du secteur professionnel ou du cours général. Le gouvernement entend combattre ces inégalités et, même si le taux de fréquentation actuel au niveau collégial dépasse celui des principaux pays de l'Europe occidentale et se compare favorablement avec celui des provinces canadiennes les plus avancées, il estime qu'il reste encore beaucoup à faire. D'ores et déjà il invite les CEGEP à se pencher, dans chaque région, sur les causes des inégalités qui leur sont propres, et à travailler avec le ministère de l'Éducation à les réduire.

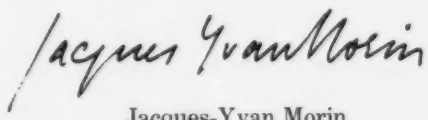
La notion d'égalité évolue sans cesse, au Québec comme dans l'ensemble des pays occidentaux. L'objectif visé, désormais, est moins l'égalité scolaire en soi que l'égalité sociale, entendue au sens de la possibilité pour chaque étudiant de faire valoir ses dons au service de la société sans égard à son origine et à son milieu. L'éducation devient alors compensatrice: elle tend à effacer — dans toute la mesure où elle le peut — les effets des différences sociales entre milieux. C'est là un objectif très ambitieux, qui ne saurait être réalisé du jour au lendemain, mais vers lequel toute société évoluée doit s'orienter résolument. Témoin les pages du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire. La même démarche inspire la pédagogie renouvelée que nous souhaitons voir se développer, de même que l'accent que met le gouvernement sur l'expansion de l'éducation permanente au niveau collégial.

Il convient de redire, en terminant cette présentation des projets gouvernementaux, à quel point le Québec peut se féliciter d'avoir créé ses collèges publics. Certes, ceux-ci constituent une réalité encore jeune, nerveuse, tendue même; ils ont connu nombre de difficultés et d'avatars. Il faut bien se garder, cependant, de faire la somme des lacunes de chaque établissement et de les imputer à l'ensemble du réseau, comme d'aucuns s'y essaient. La seule attitude constructive consiste à exprimer les immenses espoirs de la population à l'endroit des CEGEP et à proposer aux enseignants, aux administrateurs et aux étudiants de poursuivre l'expérience en la renouvelant et en l'enrichissant.

L'esprit qui anime l'exposé qu'on va lire est donc de consolidation, de renouveau, d'approfondissement. Le gouvernement ne se propose pas de procéder à une «réforme», mais à des ajustements, dont certains sont importants. Il entend mettre une insistance nouvelle sur plusieurs points, en vue de relever les défis que présente une conjoncture générale bien différente de celle où, en 1967, sont nés les CEGEP. Pour peu que les responsables de la pédagogie et de l'administration dans les collèges répondent à la confiance que veut leur témoigner le gouvernement, leur action permettra à l'enseignement collégial d'aborder avec succès une nouvelle étape de son histoire et de participer ainsi au vaste projet de renouveau qui anime actuellement le Québec.

On ne saurait définir l'éducation uniquement par rapport à elle-même. Elle ne prend tout son sens qu'en fonction du projet collectif global d'une société. Au Québec, comme dans tout pays, aucun projet national durable ne saurait s'édifier sans une éducation de qualité. Le Livre blanc sur le développement culturel fait observer que, plus profondément que les loisirs, le travail, les communications, les industries culturelles, voire l'État lui-même, l'enseignement forme l'assise première du développement culturel du Québec. On peut en dire autant, comme l'ont bien vu les auteurs de la réforme scolaire des années soixante, du progrès économique et social.

Le CEGEP québécois, par la position stratégique qu'il occupe dans notre système d'enseignement, constitue l'une des clés de l'avenir collectif. On ne s'étonnera donc point de l'attention soutenue, parfois soucieuse, que lui portent et la population et son gouvernement.



Jacques-Yvan Morin
Ministre de l'Éducation

Introduction

De ces CEGEP, qui ont célébré en 1977 leur dixième anniversaire, plusieurs promotions d'étudiants sont maintenant issues. Dix ans, c'est relativement peu pour une institution. Toutefois, dans le cas d'une entreprise qui a suscité tant d'espoirs, exigé tant d'énergie et connu une évolution si mouvementée, n'est-ce pas suffisant pour justifier les bilans, les analyses et les commentaires qui, à cette occasion, ont vu le jour partout au Québec?

Cette réflexion collective a d'ailleurs marqué toute l'histoire des CEGEP: dès les premiers mois de leur création et tout au long de ces dix années de développement, des colloques, des projets de transformation, des articles de revues et des reportages de toutes sortes ont progressivement rassemblé une masse étonnante d'éléments d'évaluation et de prospective. En 1975, à l'occasion de l'étude entreprise par le Conseil supérieur de l'éducation, plus de trois cent cinquante mémoires lui furent soumis par des organismes représentant presque tous les milieux. Le rapport du Conseil a provoqué, dans le réseau de l'enseignement collégial, des débats passionnés, souvent sur des valeurs fondamentales, et les options proposées dans ce travail continuent d'être l'objet des commentaires les plus divers.

Dans la lancée de cet effort collectif, le gouvernement estime le moment venu de prendre lui-même position sur l'état présent et l'avenir de l'enseignement collégial et d'indiquer les voies qui lui paraissent les plus favorables à la formation des étudiants et au progrès de la collectivité québécoise. Voulant assumer pleinement les responsabilités particulières attachées au poste d'observation qui est le sien, il entend donc *faire le point*, *définir son orientation* et *annoncer des mesures spécifiques* propres à assurer l'avenir des CEGEP. Il est persuadé qu'il répondra par là à l'attente des étudiants et du milieu collégial et, plus généralement, de l'ensemble de la population.

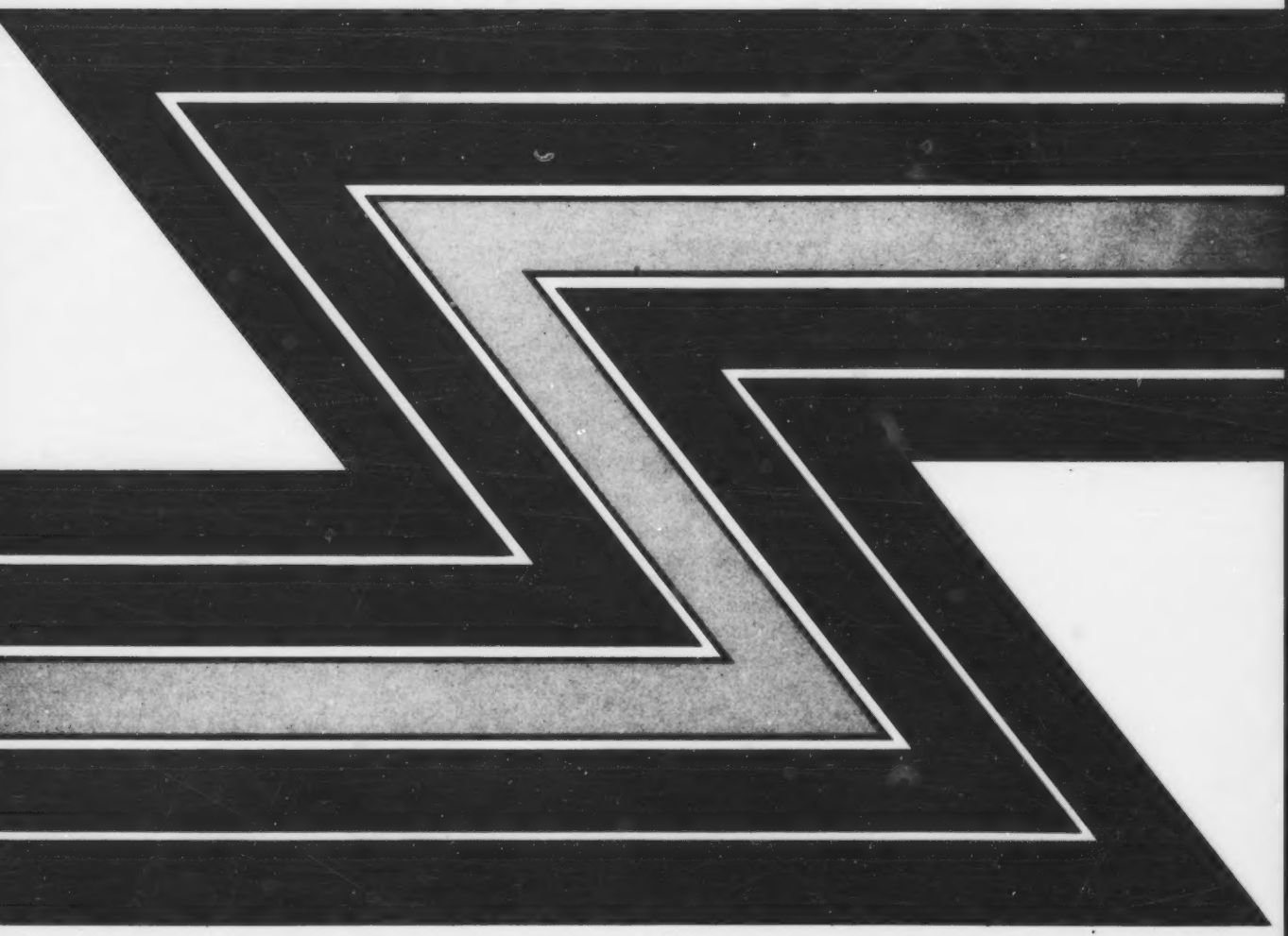
De ces objectifs découle le plan de l'énoncé de politique gouvernementale présenté dans ce document.

Dans une première partie, dressant le bilan d'une expérience, nous tentons de reconnaître les points forts et les points faibles de l'enseignement collégial: nous examinons le chemin parcouru depuis 1967 et signalons les réussites des CEGEP, aussi bien que leurs demi-succès et leurs problèmes.

Dans une deuxième partie, nous définissons les grandes orientations dans lesquelles le gouvernement se propose d'engager l'enseignement collégial au cours des prochaines années. On trouvera essentiellement dans cette partie, avec l'évocation des nouveaux défis de la conjoncture actuelle et la réaffirmation des principaux objectifs de 1967, les idées directrices qui commanderont la nécessaire relance des CEGEP.

Dans une troisième partie, le gouvernement expose une série de mesures concrètes en vue de transposer dans la vie des étudiants et des institutions les orientations retenues. Nous y proposons des ajustements plutôt modestes quant à leurs conséquences administratives, mais riches de promesses pédagogiques et socio-culturelles, voire, à plus long terme, de profondes transformations dans les façons de penser et d'agir.

Ire partie
Un rapport d'étape



Il existe bien des façons de faire le point sur l'évolution et l'état d'une institution. On peut entreprendre une enquête scientifique, dont on tire des conclusions; on peut inventorier les diverses opinions répandues sur le sujet et dégager de ce fatras, si possible, un jugement de valeur moyen, un «juste milieu»; ou encore procéder à sa propre analyse de la situation à la lumière et en regard des objectifs préétablis. Comme gouvernement, c'est pour cette dernière méthode que nous avons opté. Non que nous fassions abstraction des autres, car la démarche que nous avons choisie ne peut demeurer étrangère à la recherche scientifique ou indifférente à l'opinion publique, mais elle ne saurait purement et simplement s'en tenir là.

Tout gouvernement doit, en effet, évaluer une situation donnée en fonction des priorités qu'il s'est fixées en vue du bien commun et dont il aura à répondre devant ses commettants. On ne trouvera donc pas dans les pages qui suivent l'appareil propre à la recherche scientifique, non plus qu'une analyse des propos entendus ici et là sur l'enseignement collégial. On y lira plutôt le diagnostic que pose le gouvernement sur l'état et les besoins présents de l'enseignement collégial, et ce, à la lumière tant du projet initial des CEGEP que de l'ensemble des priorités gouvernementales actuelles dans le domaine de l'éducation.

1. — Les objectifs de la réforme de 1967

En créant les CEGEP en vertu de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel adoptée par l'Assemblée nationale le 29 juin 1967, le Québec faisait, selon l'esprit et la lettre du Rapport Parent, une série de choix fondamentaux qui furent déterminants pour le développement de l'enseignement postsecondaire, comme pour celui de l'ensemble de la collectivité.

C'était une conception globale — philosophique et politique tout à la fois — de la vie en société qui s'affirmait. Devant la nécessité d'élever les taux de scolarisation de la population québécoise et de donner ainsi une impulsion nouvelle au développement économique, social et culturel du Québec, on avait jugé, ici comme ailleurs, qu'il fallait élargir l'accessibilité aux études postsecondaires, aussi bien en préparant plus de jeunes à l'université qu'en offrant à d'autres une formation technique plus poussée. Ce double objectif, on aurait pu le poursuivre à la façon de la plupart des pays occidentaux, en facilitant, d'une part, l'accès aux universités et, d'autre part, en augmentant le nombre et en améliorant la qualité d'établissements supérieurs de formation technologique. On a plutôt choisi de constituer un niveau d'enseignement intermédiaire autonome qui, sans être universitaire, appartiendrait à l'enseignement supérieur. Bien plus, on a décidé de ne pas séparer l'enseignement préuniversitaire du professionnel et de regrouper, par delà les origines sociales et les orientations diverses, les étudiants de l'une et l'autre catégorie. Il y a eu là des choix décisifs et lourds de conséquences. On y est venu, parce qu'on a cru qu'ils serviraient mieux les intérêts du Québec.

La création des CEGEP, établissements publics dotés d'une personnalité juridique et administrative, prit rapidement l'allure d'un vaste «chantier national», avec tout ce qu'une telle entreprise collective comporte d'enthousiasme et de ferveur, comme aussi de résistances et de heurts. Ceux qui ont vécu de près cette expérience se rappellent sans peine la véritable ruche que constituait alors le milieu de l'enseignement collégial.

Il faut dire que les objectifs étaient ambitieux et que la tâche exigeait des efforts peu communs d'invention et d'organisation: démocratisation et plus large accessibilité des collèges, rationalisation et uniformisation des structures de l'enseignement, diversification des programmes et polyvalence, formation de techniciens de niveau supérieur, renouveau pédagogique, développement socio-culturel, accroissement des ressources. Comment relever pareils défis?

Tout d'abord, *démocratisation et plus large accessibilité des collèges.* La poussé démographique générale et, en conséquence, le nombre croissant des diplômés du niveau secondaire requéraient des mesures radicales, si l'on voulait ouvrir les portes de l'enseignement postsecondaire aux jeunes désireux de poursuivre leur préparation à des carrières et des métiers de plus en plus diversifiés. Or, en 1966, le Québec ne disposait pas d'un réseau collégial public largement ouvert à la clientèle. La tradition maintenait un nombre restreint d'établissements collégiaux, majoritairement privées, n'offrant leurs services qu'à des secteurs relativement privilégiés de la société. Le caractère élitiste de l'enseignement postsecondaire, l'étendue du territoire, la faible densité de la population dans de vastes régions, les frais de scolarité: autant de faits qui dressaient des barrières infranchissables pour la majorité des jeunes Québécois peuplant alors les écoles secondaires, elles-mêmes récemment réorganisées. Afin de rehausser le niveau général de scolarisation, très peu élevé à l'époque, et pour offrir à tous la plus grande égalité de chances possible, il fallait établir un réseau de collèges socialement et géographiquement accessibles au plus grand nombre.

En deuxième lieu, *rationalisation et uniformisation des structures de l'enseignement.* En 1966, pas moins de six réseaux d'établissements postsecondaires dispensaient des enseignements parallèles, qui ne permettaient guère aux étudiants de réorienter, le cas échéant, leurs études. De surcroît, les quelque 265 établissements — collèges classiques, instituts de technologie, écoles d'infirmières, écoles normales, etc. — imposaient des conditions différentes d'admission, sans parler des voies d'accès à l'université, complexes et étroites à la fois. Les enseignements ne répondaient pas toujours aux besoins de la société québécoise, en pleine mutation, et parfois même, selon la Commission Parent, constituaient «un gaspillage d'énergies et de ressources»[1]. Avec un ensemble aussi peu unifié et articulé, comment eût-on espéré apporter une réponse efficace à l'accroissement de la population étudiante et à la montée de ses aspirations?

En troisième lieu, *diversification des programmes et polyvalence.* L'enseignement postsecondaire non universitaire d'avant 1967 était à la fois fortement cloisonné et peu varié; les «profils» de formation y étaient peu nombreux, stéréotypés dans certains cas et pratiquement étanches les uns par rapport aux autres. Qu'on se rappelle, par exemple, le fossé qui séparait les collèges classiques des instituts de technologie, les écoles normales des écoles d'infirmières... Au sein même de ces institutions, des programmes monolithiques ne se pliaient guère aux goûts et aux aptitudes des jeunes. Au moment où l'essor des sociétés occidentales multipliait fonctions et compétences, n'importait-il pas, au Québec comme ailleurs, d'élargir l'éventail des programmes et d'assurer une polyvalence trop longtemps ignorée dans notre milieu?

Cette diversification des programmes et cette polyvalence devaient également favoriser *la formation de techniciens de niveau supérieur.* L'entrée du Québec dans l'ère industrielle de la seconde moitié du XXe siècle avait fait apparaître le besoin de travailleurs hautement qualifiés et davantage au fait des techniques qui valaient leur puissance aux sociétés à la pointe du progrès. Emboîtant le pas aux pays occidentaux, auxquels le développement socio-économique accéléré imposait des tâches complexes et variées, le Québec voulut à son tour pouvoir compter sur des diplômés compétents et capables de relever les nouveaux défis de la technologie. À cette fin, il fallait accroître l'accessibilité de l'enseignement technique de niveau postsecondaire et élargir l'éventail des programmes. Dans une société traditionnellement portée à privilégier les humanités classiques et la préparation aux professions libérales, il y avait manifestement là une amorce de révolution culturelle. Les échanges auxquels donnèrent lieu les travaux de la Commission Parent montrèrent que des groupes de plus en plus nombreux de Québécois eurent alors pleine conscience de ce bouleversement historique et de ses exigences.

1. Rapport Parent, tome 2, pages 156-157.

En même temps s'imposait un puissant effort de *renouveau pédagogique.* D'autant qu'aux revendications des populations étudiantes du niveau post-secondaire se greffaient les aspirations et les besoins pédagogiques des nouveaux arrivants du secondaire, initiés déjà à des méthodes d'étude plus modernes. D'où nécessité d'ajuster les pratiques pédagogiques traditionnelles à une génération montante d'étudiants, intellectuellement et affectivement de moins en moins homogènes, urgence d'explorer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage des connaissances mieux appropriées aux mentalités en pleine transformation et, par-dessus tout, préoccupation constante, en dépit d'inévitables tâtonnements, d'entretenir le goût de l'étude et la curiosité intellectuelle. Cette volonté des CEGEP de se mettre le plus possible à la portée de chacun représente une autre forme de démocratisation de l'enseignement, pédagogique celle-là, indissociable néanmoins de l'accessibilité sociale, financière et géographique.

Il fallait également favoriser *le développement socio-culturel* général, dont l'urgence se faisait sentir dans la plupart des régions du Québec. Combien d'adultes, engagés dans la vie active, qui n'avaient eu ni les moyens ni les loisirs d'entreprendre les études qu'ils auraient souhaitées, se sentaient constamment frustrés dans leur vie professionnelle et aspiraient à combler enfin les lacunes de leur formation. De même, les communautés locales et régionales constataient l'urgence d'un rattrapage culturel et l'existence de besoins croissants d'«éducation populaire». Tous entendaient multiplier les échanges entre les divers groupes sociaux, à l'égal de ce que les étudiants même des collèges seraient invités à tenter en abattant les cloisons qui, trop longtemps, avaient empêché les jeunes de tous les milieux de fraterniser.

Encore fallait-il, pour donner suite à de tels projets, veiller à *l'accroissement des ressources.* Recrutement d'enseignants et d'administrateurs, développement de moyens didactiques variés, de services d'orientation et d'aide pédagogique, mise au point de nouvelles structures juridiques et administratives, construction d'établissements, de laboratoires et de bibliothèques: autant de responsabilités qui requéraient d'abondantes ressources humaines et financières. Pourtant, on constate rétrospectivement qu'il se trouva alors bien peu de gens pour s'offusquer de ces audaces; il semble que, dans leur conscience collective, les Québécois aient jugé essentiel de consentir cet effort qu'ils percevaient comme la condition d'un progrès impatiemment attendu.

2. — Des succès incontestables

Les objectifs majeurs de la réforme de 1967 devaient être rappelés dans leur contexte historique et social: ils constituent la toile de fond sur laquelle prend tout son relief — son sens et sa valeur — la vie des CEGEP au cours des dix premières années de leur histoire.

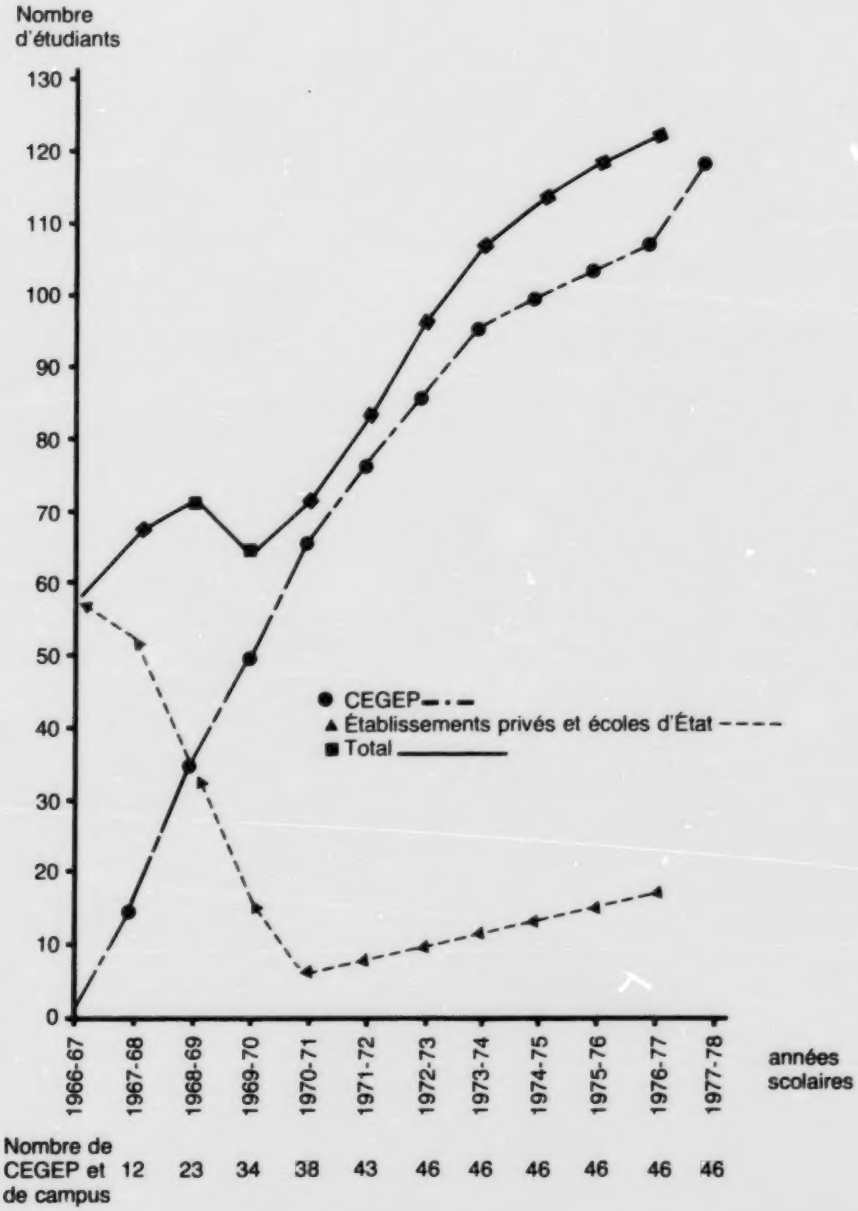
Le bilan de leur activité, dressé par le gouvernement, prouve que, en dépit de certaines apparences, cette décennie compte d'incontestables succès.

Tout d'abord, soulignons la réussite remarquable des CEGEP *au chapitre de la démocratisation et de l'accessibilité de l'enseignement postsecondaire.* Les chiffres des tableaux suivants parlent d'eux-mêmes. Dix ans après la réforme, 46 établissements publics couvrent l'ensemble du territoire québécois, avec des effectifs qui ont doublé en 10 ans et qui, en 1977-1978, atteignent pratiquement le chiffre de 120 000 étudiants, répartis à peu près également entre le secteur des techniques ou professionnel (47,8%) et le secteur général préuniversitaire (52,2%).

Le taux de passage du niveau secondaire au collégial était de 47,2% en 1975-1976, alors que, en 1971-1972, il n'était encore que de 39,8%. Autre signe des temps: la clientèle féminine, de 22,5% en 1967-1968, est de 49,4% en 1977-1978. La progression est de taille.

Il existe donc aujourd'hui un vaste ensemble de collèges publics fondés sur le principe de la gratuité scolaire, établis dans toutes les régions du Québec, fréquentés par des jeunes dont le taux de scolarisation se compare favorablement à ceux des pays les plus développés; ces collèges sont, de plus, accessibles aux femmes comme aux hommes.

Évolution de la clientèle de l'enseignement collégial régulier — (1966-1977) (milliers)



Sources: «Les effectifs scolaires» rapports statistiques annuels, MEQ.

Taux de scolarisation des jeunes de 18 ans et de 19 ans dans les collèges du Québec

	18 ans	19 ans
1968-1969	12,2	14,4
1970-1971	17,8	14,5
1972-1973	21,1	17,3
1975-1976	26,1	18,0

Sources: Études effectuées par le Service de la recherche et du développement, DIGEC

Répartition des étudiants entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel

	Général	Professionnel
1966-1967	68,6%	31,4%
1971-1972	53,6%	46,4%
1972-1973	52,5%	47,5%
1976-1977	52,2%	47,8%
1977-1978	52,2%	47,8%

Source: Rapports statistiques annuels, MEQ

Taille des CEGEP à l'automne 1977

	Établissements
Moins de 1 000 étudiants	6
1 000 à 1 499	7
1 500 à 1 999	9
2 000 à 2 499	4
2 500 à 2 999	5
3 000 à 3 499	3
3 500 à 3 999	1
4 000 et plus	11
En moyenne 2 572 étudiants par établissement	

Source: «Les effectifs des collèges au 20 septembre 1977», MEQ

Au-delà de ces données statistiques, mérite d'être signalé un aspect plus discret de la démocratisation et qui tient à la nature même du collège créé en 1967: tous les étudiants de ce niveau, à quelque secteur qu'ils appartiennent, peuvent aujourd'hui se prévaloir d'une formation générale postsecondaire. L'institution d'un noyau de cours obligatoires, communs à tous les programmes sans exception, en philosophie, en langue maternelle et en éducation physique donne à tous les jeunes l'occasion d'acquérir une plus grande maîtrise des instruments fondamentaux du développement de la vie personnelle. Quand on sait que ces disciplines, du moins à ce niveau d'enseignement, étaient autrefois l'apanage presque exclusif des institutions préuniversitaires, comment ne se féliciterait-on pas de cet élargissement exceptionnel de leur diffusion? Exceptionnel, en effet, puisque, presque tous les autres pays, en isolant l'enseignement postsecondaire professionnel du préuniversitaire, continuent de réserver ces éléments de formation générale aux seuls étudiants destinés à l'université. Parlant de cette caractéristique du CEGEP, les auteurs du rapport de l'O.C.D.E. déclarent même que celui-ci «constitue un modèle éducatif et sociopolitique de la plus grande importance et ce, à l'échelle internationale»[1].

Quant à la rationalisation et à l'uniformisation des structures de l'enseignement postsecondaire, de grands pas ont été franchis. À la mosaïque d'institutions que l'on connaissait en 1966 a succédé un réseau cohérent de collèges publics. De fait, il existe maintenant au Québec, entre l'enseignement secondaire et l'université, un niveau intermédiaire qui tout à la fois prépare de façon très poussée à l'exercice de certaines fonctions de travail et constitue la voie obligée vers l'université. Les conditions générales d'admission, le régime pédagogique, la durée et la certification des études ainsi que les diplômes y ont été largement uniformisés. Tant et si bien que, quelque dix ans après la création des CEGEP, la majeure partie des programmes de formation postsecondaires non universitaires est intégrée à l'enseignement collégial.

Cette rationalisation a été rendue possible grâce aux efforts et à l'abnégation d'une foule d'artisans de la première heure dignes de notre gratitude. En édifiant — du moins pour une bonne part — le nouveau réseau collégial public sur les fondements d'institutions existantes qui possédaient leurs traditions propres, on conviait leurs dirigeants au dépassement de leurs intérêts personnels, voire à des concessions qui allaient requérir beaucoup de générosité et d'énergie. Ils ont dû souvent accepter de redéfinir leurs objectifs et leurs programmes, renoncer à leur façon de voir; parfois il leur a fallu se résigner à la disparition d'institutions pourtant bien établies. Qu'importe! L'accord s'est fait pour mener à bien une restructuration en profondeur. Même les facultés dites professionnelles et les établissements anglophones, dont certains observateurs jugeaient les traditions pratiquement incompatibles avec les réformes proposées, ont accepté de coopérer à ce projet. Et tout cela s'est réalisé, on s'en souviendra, dans un climat de ferveur qui est le propre des grands desseins collectifs.

Ces efforts d'uniformisation ont, à leur tour, favorisé une accessibilité plus générale aux études, accru la possibilité de passer d'une institution à l'autre, assuré que la valeur des diplômes soit comparable dans toutes les régions, établi des liens organiques entre les particularités locales et les normes nationales. Ils ont également permis de déterminer, clairement et une fois pour toutes, les modalités de l'accès aux études universitaires; grâce aux travaux du «Comité mixte» et, par la suite, du Comité de liaison enseignement supérieur-enseignement collégial (CLESEC), les universités du Québec ont fixé des conditions d'admission semblables, et le diplôme d'études collégiales est devenu l'une de ces conditions. Il y a là, malgré les difficultés qui subsistent, des résultats qui constituent globalement une réussite.

1. O.C.D.E., *Examen des politiques nationales d'éducation:* Canada, Paris, 1976, pages 51-52

En ce qui a trait à la diversification des programmes et à la polyvalence, le chemin parcouru est tout aussi impressionnant. Les collèges offrent aujourd'hui un choix de 120 programmes, qui recouvrent l'ensemble des disciplines et des techniques. Dans les établissements, comme à l'intérieur de la plupart des programmes, on s'est éloigné des préalables rigides d'une époque encore récente. Les étudiants ont désormais à leur disposition un large éventail de disciplines, de cours et d'activités pédagogiques. Outre les cours obligatoires, déjà mentionnés, la structure de chacun des programmes permet aux étudiants de prendre, à titre complémentaire, des cours appartenant à des disciplines étrangères à leur propre «champ de concentration».

La souplesse de ce système d'options a profondément modifié l'ambiance des collèges. De multiples perspectives s'ouvrent désormais aux étudiants sur un monde aux cent visages; c'est la vie quotidienne elle-même qui s'en trouve nourrie et enrichie. Le gouvernement note avec satisfaction cet élargissement des horizons.

Témoin privilégié de cette diversification et de cette polyvalence, il faut souligner l'essor étonnant de *l'enseignement professionnel postsecondaire.* Du point de vue du nombre, de la diversité et de la qualité des programmes, comme aussi de l'importance des effectifs étudiants, l'enseignement professionnel n'est nullement devenu le parent pauvre que d'aucuns prévoyaient au moment où il s'est joint aux programmes préuniversitaires. Loin d'y perdre son identité, il s'est taillé une place vraiment originale. En maints endroits, il fait même preuve d'une vigueur et d'une cohérence qui ne lui laissent rien à envier à personne. Le Québec, d'ailleurs, récolte déjà les fruits de ce système. Dans toutes les régions, des diplômés nombreux et compétents viennent étayer la vie économique et contribuer au progrès de la vie collective.

À cette transformation des programmes s'ajoutent les efforts de *renouveau pédagogique*, cet autre objectif majeur de la réforme de 1967. Ici encore, observons à quel point l'esprit inventif, la créativité, a marqué les pratiques pédagogiques des collèges. Puissamment aidés par la diversification des programmes et par des moyens didactiques sans commune mesure avec ceux dont disposaient les collèges d'autrefois, les enseignants des CEGEP ont passé au crible les méthodes d'enseignement. Dans plusieurs établissements, les activités pédagogiques ont été l'occasion d'expériences et de comparaisons. Du modèle presque unique du cours magistral, on est passé à une panoplie de méthodes, certaines ayant recours aux moyens les plus modernes issus des techniques audio-visuelles et des recherches sur l'apprentissage des connaissances et sur les phénomènes de groupes.

Devant des étudiants nombreux, plus jeunes et davantage rompus aux nouveaux modes d'apprentissage et de communication, les enseignants des collèges ont vécu une métamorphose pédagogique, et ce, au profit de tous. Car il en est résulté une conscience plus vive des difficultés rencontrées par les étudiants, des attitudes plus ouvertes à l'égard de la diversité de leurs aptitudes et de leurs choix, ainsi qu'une aisance croissante à passer d'une méthode à l'autre selon les contenus d'enseignement. Témoin de ces efforts pédagogiques, le dernier rapport[1] de «l'opération RELANCE» indique que le taux de satisfaction global chez les étudiants qui ont quitté le collège en 1975 atteint 87,4% et que c'est dans le domaine dit scolaire (professeurs, cours, méthodes) que les résultats s'avèrent les plus satisfaisants.

1. Documents Éducation et Emploi 4-30: *Satisfaction des sortants concernant les études faites pendant l'année scolaire 1974-1975*, MEQ, juin 1977

Quant aux objectifs de développement socio-culturel, disons que les CEGEP les ont également atteints dans une large mesure, non seulement parce qu'une plus libre accessibilité a permis à des milliers de jeunes Québécois de poursuivre des études, mais parce qu'un grand nombre d'adultes — ils étaient près de 27 000 en 1975, soit 20% de la population étudiante des collèges — ont pu accéder à des programmes de formation mieux adaptés, s'ouvrir à des horizons nouveaux, explorer des champs de connaissances qui leur seraient demeurés interdits, n'eût été la réforme de l'enseignement collégial. Grâce aux CEGEP, des milliers de Québécois ont pu acquérir une compétence supérieure, parvenir à l'université ou obtenir des emplois plus conformes à leurs aspirations.

Outre ces avantages individuels, notons le rôle de stimulant collectif que les collèges publics ont commencé à jouer dans plusieurs régions et villes du Québec. Souvent, en effet, l'établissement d'un CEGEP a signifié la création d'emplois importants et l'arrivée de ressources humaines qui ont contribué au développement économique et social. Le CEGEP est ainsi devenu, en dehors des grandes villes, une sorte de «centre culturel», qui a suscité de multiples activités communautaires. Lieu de ralliement, ferment d'initiatives de toutes sortes, intervenant dans plusieurs projets régionaux, les collèges ont été un peu tout cela.

À l'intérieur même de leurs murs et dans leur vie quotidienne, les CEGEP ont été depuis dix ans, ainsi qu'on l'avait souhaité, le lieu d'une sorte de fermentation culturelle. En rassemblant les étudiants du secteur général et ceux du secteur professionnel, en favorisant la polyvalence, on voulait voir les jeunes de toute origine sociale et de toute formation apprendre à se connaître et à s'estimer. Pour certains, c'était le moyen de rapprocher sciences et arts, humanisme et technique, formation générale et formation professionnelle. Les CEGEP ont fait de grands pas dans cette voie, mais ce n'est qu'un début.

Si loin que nous soyons de l'idéal de «polyvalence intégrée» et d'humanisme nouveau dont on a tant parlé, il reste que les collèges ont été et continuent d'être des lieux d'échange et même des creusets socio-culturels. Autant il est malaisé d'évaluer avec précision les résultats de ce brassage, autant il faut reconnaître que le phénomène est déterminant pour les étudiants actuels et riche de promesses pour l'ensemble de la collectivité.

Enfin, *l'accroissement des moyens financiers* consacrés à l'enseignement collégial ne fait pas de doute. Les ressources huamines et matérielles dont les collèges avaient besoin sont maintenant en place et se comparent très avantageusement à celles dont sont pourvues les institutions analogues des pays les plus évolués.

Les enseignants, jeunes et nombreux (le rapport maître-étudiants pour l'ensemble des collèges est actuellement de 1/12,7), détiennent généralement au moins un diplôme universitaire, se définissent comme des professionnels de l'enseignement, cherchent activement à se perfectionner et, le plus souvent, sont ouverts aux innovations. Ces enseignants sont secondés par un personnel administratif et technique non moins compétent et bénéficient d'un éventail de services qui mettent à leur disposition des procédés didactiques modernes, ou prolongent leur action en offrant à l'étudiant une assistance et des instruments de travail dont on osait à peine rêver il y a dix ans. En outre, dans toute la mesure du possible, le matériel est régulièrement renouvelé et augmenté. Enfin, les établissements sont, pour la plupart, neufs ou rénovés.

Point n'est besoin d'aligner ici des colonnes de chiffres: les observations les plus simples démontrent que les CEGEP sont bien nantis de ressources humaines et matérielles, et les deux milliards et demi de dollars que la collectivité leur a consentis depuis 1970 témoignent de l'intérêt qu'elle leur porte. De sorte que, quelque dix ans après leur création, on peut dire que les moyens dont disposent les collèges sont considérables et, tout compte fait, d'excellente qualité.

Ces succès ne pouvaient être passés sous silence. Les problèmes de l'éducation tiennent tellement à coeur qu'il arrive que les passions déforment les faits ou faussent les proportions. Les CEGEP n'ont pas échappé à ce travestissement et d'aucuns ont trop aisément oublié qu'ils constituent l'une des pièces maîtresses de notre devenir collectif. Le gouvernement se fait un devoir de le rappeler: à maints égards, nos CEGEP représentent une incontestable réussite. Le mérite en revient à tous ceux qui ont cru que ce grand dessein n'était pas une chimère et qui ont travaillé à sa mise en oeuvre avec le dévouement et le désintéressement que l'on sait.

3. — Espoirs déçus et problèmes nouveaux

Le bilan de ces dix ans de fonctionnement des CEGEP exige qu'on en analyse le passif avec la même franchise que l'actif. Plusieurs espoirs furent déçus; quelques nouveaux problèmes ont surgi.

Les objectifs de la réforme de 1967 n'ont pas tous été pleinement atteints et des lacunes subsistent notamment à l'égard de deux d'entre eux: l'accessibilité des collèges, la polyvalence.

Touchant *l'accessibilité* des collèges, ou pour mieux dire, *l'égalité des chances*, gardons-nous d'accorder trop de crédit à l'accroissement remarquable des taux de scolarisation. L'analyse de ces taux révèle des tendances qui ne vont pas dans le sens de l'égalité des chances. Si les taux de scolarisation envisagés globalement se comparent favorablement à ceux des statistiques de l'Occident, tout semble indiquer que, sans les taux atteints par la minorité anglophone au Québec, taux qui sont supérieurs à ceux de la majorité francophone, le taux moyen serait notablement, voire anormalement, réduit. Ce qui est certain, c'est que les statistiques des tableaux suivants nous montrent à l'évidence que, selon les régions et l'appartenance ethnique, les taux de passage du niveau secondaire au collège et la répartition des effectifs entre le secteur général et le secteur professionnel varient énormément. Sans qu'il soit aisé de dégager des explications entièrement satisfaisantes, tout indique que les jeunes Québécois n'ont pas tous des chances égales d'accéder à l'enseignement supérieur et que cette inégalité est liée à la situation socio-économique des régions, des groupes ethniques ou des classes sociales auxquels ils appartiennent. À quoi il faudrait ajouter les handicaps entraînés par les préalables imposés aux étudiants du niveau secondaire, lesquels limitent pratiquement l'admission à plusieurs programmes, tout comme ceux imposés aux étudiants des collèges restreignent l'accès de la clientèle des CEGEP à certains programmes universitaires. Il existe également des groupes particuliers, comme les adultes, les personnes handicapées, le troisième âge et les économiquement faibles qui, de manière généralement moins apparente, il est vrai, sont aux prises avec des contraintes qui limitent indûment leur accès à l'enseignement collégial.

Répartition des étudiants dans les CEGEP regroupés par région selon la langue d'enseignement à l'automne 1977

	Général	%	Profes-sionnel	%	Total	
Francophones						
Bas St-Laurent/Gaspésie	1 997	34,9	3 717	65,0	5 714	
Saguenay/Lac St-Jean	3 189	40,0	4 778	59,9	7 967	
Québec	8 428	46,0	9 901	54,0	18 329	
Trois-Rivières	4 541	46,9	5 142	53,1	9 683	
Cantons de l'Est	2 057	47,2	2 297	52,8	4 354	
Montréal-Nord	4 437	52,6	3 990	47,3	8 427	
Montréal-Sud	6 483	55,1	5 280	44,9	11 763	
Montréal-Île	11 970	48,1	12 916	51,9	24 886	
Outaouais	1 841	57,1	1 383	42,8	3 224	
Nord-Ouest	1 068	53,2	936	46,7	2 004	
Côte-Nord	602	41,2	859	58,7	1 461	
Total partiel	**46 544**	**47,6**	**51 161**	**52,4**	**97 707**	**82,6%**
Anglophones						
Québec	417	80,0	104	20,0	521	
Cantons de l'Est	861	80,0	216	20,0	1 077	
Montréal-Sud	1 474	81,4	337	18,6	1 811	
Montréal-Île	12 354	72,3	4 731	27,7	17 085	
Total partiel	**15 175**	**73,7**	**5 426**	**26,3**	**20 601**	**17,4%**
	61 719	52,2	56 587	47,8	118 308	

Note: 1. Le tableau tient compte du lieu d'étude et non du lieu d'origine des étudiants.
2. Les données préliminaires du recensement de 1976 indiquent qu'il y avait 79,8% des Québécois dont la langue maternelle est le français. On constate que les francophones occupent à peu près la même place dans les CEGEP.
3. On voit que les anglophones s'orientent majoritairement vers l'enseignement général dont ils constituent 24,6% des effectifs.

Source: «Les effectifs des collèges au 20 septembre 1977», MEQ

Évolution du taux de passage (%) de secondaire V (public et privé, général et professionnel) à collège I (CEGEP) par région

	1971-1972	1973-1974	1975-1976
Gaspésie/Bas St-Laurent	48,2	50,7	58,8
Saguenay	60,1	54,8	52,7
Québec	37,1	37,6	40,2
Trois-Rivières	35,8	38,5	42,6
Cantons de l'Est	40,2	44,1	49,5
Montréal	40,3	41,9	50,5
Outaouais	23,5	27,2	35,5
Nord-Ouest	32,3	25,4	27,7
Côte-Nord	33,9	26,4	31,9
L'ensemble du Québec	**39,8**	**41,0**	**47,2**
(anglophones)	—	**55,8**	**50,5**

Sources: «Système d'information sur les clientèles du collégial» et «Prévisions de clientèle scolaire selon le réseau d'enseignement» D.T.-9.40, MEQ, janvier 1977

Le second objectif de la réforme qui n'a pu être réalisé en tous points, c'est celui d'une formation harmonieuse et intégrée par la pratique de la polyvalence grâce à *la structure même des programmes de formation*. Ces programmes collégiaux se ressentent de multiples forces centrifuges qui les gauchissent dans toutes sortes de directions. Rappelons seulement la rupture de la cohérence des programmes, les «commandes» données aux CEGEP par les préalables universitaires et par l'attente des employeurs, l'engouement pour les coups de sonde rapides dans des champs fort spécialisés du savoir. Certains programmes prennent l'allure de mélanges arbitraires de cours spécialisés juxtaposés, assurent des cours spécialisés dont ne voudraient plus les facultés universitaires, ou encore offrent des apprentissages très ponctuels, qui se substituent à d'autres apprentissages plus fondamentaux et qui conviendraient mieux au milieu du travail lui-même.

L'expérience quotidienne fait voir que la polyvalence n'aboutit pas toujours à la formation la plus harmonieuse ou la mieux intégrée. Il arrive même qu'elle se mue en une sorte de régime de «cafétéria» où l'on trouve pêle-mêle les denrées les plus diverses, sans qu'aucun principe de synthèse permette la cohérence de l'ensemble. L'équilibre souhaité entre formation de base et spécialisation n'est donc pas toujours atteint: tantôt c'est la première qui est tronquée ou qui n'arrive pas à s'organiser autour d'un axe, tantôt c'est la seconde qui se révèle hâtive ou appuyée sur des fondements ruineux. La polyvalence — celle du moins qui a été en fait pratiquée — a conduit trop souvent à l'éparpillement et à l'encombrement de l'esprit.

La contiguïté des secteurs général et professionnel — cet autre aspect majeur de la polyvalence — n'a pas donné non plus tous les fruits espérés. Trop d'étudiants du secteur général quittent le CEGEP sans s'être frottés le moindrement aux réalités du monde technique, et trop de jeunes du secteur professionnel ne sont, pour ainsi dire, jamais exposés aux disciplines du secteur général; ou encore, dans le cas des cours obligatoires de philosophie et de français, l'expérience qu'ils en ont est plus ou moins adaptée à leurs besoins de formation. De surcroît, le gouvernement constate que, dans certains milieux, l'enseignement professionnel ne reçoit pas la considération qui lui est due; ce qui ne favorise guère l'échange et l'osmose que la Commission Parent souhaitait établir entre les deux voies de formation.

Au passif du bilan figurent aussi *les nouveaux problèmes* apparus tandis que se déroulait l'expérience des CEGEP et qu'il n'était guère possible de prévoir au départ. Le gouvernement tient à en mentionner trois, qui lui semblent d'une particulière gravité, soit ceux posés par la qualité de l'enseignement, par le partage du pouvoir de décision dans les institutions et le réseau national, par les rapports entre collèges et syndicats.

Les interrogations persistantes de nombreux milieux sur *la qualité de l'enseignement* reposent parfois, convenons-en, sur des jugements globaux peu réfléchis et véhiculés à la manière de slogans. Certaines lacunes, cependant, ont été dénoncées trop fréquemment pour qu'il n'y ait pas là un fond de vérité. La démocratisation accélérée que nous avons connue n'est sans doute pas étrangère à ce fléchissement, la loi des grands nombres ne favorisant guère la qualité de l'enseignement, d'autant que les enseignants se sont mis souvent à la tâche sans préparation pédagogique suffisante. Toutefois, cela ne saurait tout expliquer et le gouvernement ne peut dissimuler à quel point il est préoccupé de tout fléchissement de qualité et de tout nivellement par le bas.

Sans doute cette question est-elle liée au problème plus global posé par ce qu'on peut maintenant considérer comme un oubli de la réforme de 1967: l'absence de mécanismes capables de mesurer avec quelque précision la qualité des établissements et de l'enseignement qui y est dispensé, non moins que celle des diplômes décernés. C'est un fait notoire que les responsables pédagogiques rencontrent de grandes difficultés à évaluer et à comparer les contenus des programmes et les méthodes didactiques. Il arrive que des conseils d'administration soient mal informés de la compétence de leurs diplômés; l'État ne connaît pas la valeur exacte des diplômes qu'il octroie; des employeurs hésitent à engager les finissants de certains départements; les services d'admission des universités en sont réduits à «normaliser» les notes des candidats; les parents et les citoyens en général ne savent guère que penser de certains établissements qui font encore figure, à leurs yeux, d'institutions nouvelles, sans racines.

Un autre problème majeur apparu avec le temps a trait *au partage du pouvoir de décision* entre les collèges et le ministère de l'Éducation. Selon l'esprit et la lettre de la loi qui, en 1967, établit les CEGEP, ceux-ci ont été conçus comme des corporations publiques jouissant d'une relative autonomie. Il s'agissait là d'une politique de décentralisation et de partage des responsabilités. Le gouvernement confiait donc à un conseil l'administration du collège, tout en se réservant des pouvoirs de surveillance. Par ces dispositions, le gouvernement a choisi un mode de gestion propre à rapprocher le collège de la population qu'il doit desservir. En effet, par sa composition même, le conseil d'administration d'un collège public est davantage apte à détecter les besoins de la communauté et à y répondre que ne peut le faire une administration centralisée, dont la compétence s'étend à l'ensemble du Québec.

Rétrospectivement, nous n'avons pas à regretter cette option en faveur de la décentralisation. Les faits ont montré que les CEGEP ont su faire face aux responsabilités qui découlent de leur statut de corporation: administration des biens, engagement du personnel, détermination des politiques et des objectifs locaux, allocation des ressources octroyées dans le cadre des politiques budgétaires du gouvernement, participation avec le gouvernement à la négociation des conventions collectives, adaptation aux besoins locaux des plans-cadres des divers cours inscrits aux programmes officiels, développement de programmes de formations, choix des méthodes pédagogiques jugées les plus appropriées, instauration de divers services aux étudiants, certification des études. Il y a là un ensemble important de compétences qui démontre que la décentralisation des décisions est réelle, même si les collèges n'en conviennent pas toujours. Cependant, il semble qu'on n'a pas encore trouvé l'équilibre nécessaire entre cette autonomie, relativement étendue, des institutions locales et les impératifs qui découlent de l'existence même d'un réseau national de collèges publics.

L'expérience des dix dernières années indique qu'il reste des progrès sensibles à accomplir pour que décentralisation et cohérence, sauvegarde de l'autonomie et défense du réseau, gestion autonome et responsabilité publique soient pleinement compatibles.

Des zones grises sont apparues progressivement en ce qui concerne le partage des compétences, au point qu'on a parlé de direction bicéphale. D'une part, l'État alloue les fonds publics, négocie, en collaboration avec les collèges, les conventions collectives, détermine des politiques générales et des programmes applicables à l'ensemble des établissements et se porte garant de la qualité des enseignements par la délivrance des diplômes d'études collégiales. D'autre part, les collèges, dans l'exercice de l'autonomie que leur reconnaît la loi, administrent les fonds octroyés, assurent la gestion pédagogique, embauchent leur personnel et recommandent au ministre les étudiants qualifiés pour le diplôme. Ces compétences chevauchent inévitablement à l'occasion et il arrive qu'elles se neutralisent.

En dehors même des crises et des conflits, où l'on ne sait plus très bien qui est responsable de quoi, le malaise apparaît parfois inscrit en quelque sorte dans la structure. Des directions locales dépend l'administration du budget, mais à l'intérieur du cadre rigide des politiques administratives et salariales ou des conventions collectives; le ministre est appelé à signer des diplômes dont il ne vérifie pas la valeur réelle; il arrive que les collèges agissent en fonction de leurs intérêts particuliers, tandis que le ministère doit s'assurer que tous offrent des services de qualité comparable.

Tant du côté des collèges que de celui du ministère, trop de frustrations ou de paralysies ont été ressenties pour qu'on ne songe pas à aménager de façon plus rationnelle et efficace l'organisation du réseau, de sorte que chaque palier joue vraiment son rôle, que le ministre exerce ses responsabilités et que les collèges constituent des entités responsables, et non de simples succursales. Dans la mesure où le ministère est devenu incapable d'intervenir alors même que sa responsabilité est en cause et où les compétences locales sont rendues inopérantes par des règles communes à l'ensemble des collèges, il devient évident que des ajustements s'imposent. On conviendra qu'il y va de l'intérêt général de la collectivité.

Le troisième problème qui a surgi au cours des années est celui des rapports, souvent difficiles, parfois houleux, entre syndicats d'enseignants et conseils d'administration.

L'essor du syndicalisme au Québec ne pouvait laisser indifférents les travailleurs de l'enseignement et il eût été bien étonnant de voir les collèges rester à l'écart des mutations profondes qui ont caractérisé la société québécoise depuis une vingtaine d'années. Toute tentative de bilan doit faire état de ce contexte social et ne pas se fonder sur l'illusion qu'enseignement et vie peuvent se dissocier.

À l'actif du bilan, notons que, dans une société de revendication, les syndiqués ont le droit, dans les limites du bien commun et de leur éthique professionnelle, de revendiquer. Qui soutiendra, d'ailleurs, rétrospectivement que les enseignants n'ont pas obtenu des résultats heureux non seulement pour eux-mêmes mais pour la cause de l'enseignement? Tâches mieux définies, étudiants moins nombreux dans chaque classe, conditions de travail mieux harmonisées sur l'ensemble du territoire: voilà un apport nullement négligeable, même pédagogiquement bien que, sans doute, il n'ait pas été voulu uniquement par altruisme. La qualité de l'enseignement et des services aux étudiants s'en est trouvé du même coup grandement améliorée. À ce titre, on peut mentionner le développement des innovations pédagogiques, une plus parfaite adaptation du contenu des programmes à la clientèle scolaire, des services plus nombreux et plus diversifiés et une collaboration plus soutenue entre personnel enseignant et non enseignant, enfin une meilleure attention aux besoins de chaque étudiant. Comme gardien du bien commun, le gouvernement doit constater que certains progrès n'auraient pas été réalisés ou auraient été retardés sans l'intervention syndicale.

Au passif du bilan, reconnaissons que les tensions et les tiraillements, parfois incessants, ont rendu les communications difficiles, sinon nulles, entre administrateurs et enseignants. En certains cas, mais en certains seulement, les rapports entre syndicats et administrateurs se sont à ce point dégradés que beaucoup de personnes compétentes — y compris les enseignants — hésitent à accepter des postes d'autorité. On ne se parle plus, on s'écrit. On ne discute plus, on négocie des protocoles. Les énergies ne convergent plus guère; elles se combattent, souvent avec âpreté. Lorsque, de surcroît, les idéologies et la politique s'en mêlent, la situation devient parfois sans issue.

Les conséquences de cet état de choses peuvent être dramatiques pour les étudiants, surtout lorsque les tensions dégénèrent en conflits et que ceux pour qui le CEGEP existe n'ont plus droit à leurs cours, ni même à la bibliothèque, pendant des heures, des journées entières, voire des semaines. Comment maintenir et accroître la qualité de l'enseignement dans ce climat? Mettons les choses au pire: des administrateurs tendus et crispés posent des gestes maladroits; des enseignants non moins tendus et inquiets défendent, au nom de la solidarité, des incompétences notoires. Quelle place reste-t-il alors à l'étudiant?

Le gouvernement ne saurait se résigner à ce que certains collèges soient le théâtre de tels événements, puisqu'il est le gardien des droits des étudiants, mais il est persuadé qu'une politique d'affrontement de la part des administrations collégiales ou du ministère n'a jamais contribué à résoudre les problèmes. Sans les enseignants, il n'est pas d'éducation possible. La seule attitude qui permette de réconcilier les droits des étudiants et ceux des syndiqués est de tenir ceux-ci pour ce qu'ils sont: des partenaires obligés et indispensables, poursuivant, en fin de compte, les mêmes objectifs pédagogiques que l'administration.

Certes, le gouvernement n'ignore pas que des buts communs ne signifient pas nécessairement que l'on se mettra rapidement d'accord sur les moyens ou les méthodes. Des divergences de vues sont inévitables quant au rythme des changements, parfois même sur le fond des questions. Nulle autorité ne saurait s'inspirer de la nostalgie du consensus facile ou du calme plat qu'on ne trouve, d'ailleurs, nulle part aujourd'hui, à moins que ce ne soit dans quelque île lointaine.

Le gouvernement doit donc tout mettre en oeuvre pour que la discussion entre administrateurs et syndicats soit plus respectueuse des droits et opinions de chacune des parties. À cette fin, que le gouvernement cherche lui-même systématiquement dans les idées et revendications des enseignants tout ce qui est de nature à promouvoir la cause de l'éducation et, notamment, la qualité de l'enseignement dans les CEGEP. Lorsqu'il doute du bien-fondé de la démarche syndicale, qu'il le dise, tout en présumant que celle-ci a pour but le progrès du collège et s'appuie sur une conception exigeante du métier d'enseignant. Toute autre attitude conduit à l'affrontement systématique et aux impasses trop fréquentes ces dernières années.

Ce rapport d'étape démontre que les résultats escomptés de l'ambitieuse réforme de 1967 ne seront pleinement obtenus que dans la mesure où aucun des partenaires en question, au plan pédagogique ou administratif, ne perdra de vue, malgré les écueils, les objectifs essentiels du projet et l'enjeu de l'entreprise. C'est l'avenir de toute une collectivité qui est en cause.

IIe partie

Nécessité et principes d'un renouveau

Le diagnostic qui vient d'être posé traduit l'essentiel de l'analyse que le gouvernement actuel propose de l'enseignement collégial. La situation décrite comporte des jeux complexes d'ombre et de lumière, aux contours parfois indéfinissables, insaisissables. Aussi, avant que le gouvernement s'engage dans une série de mesures législatives ou administratives de nature à garantir le développement cohérent des CEGEP, lui appartient-il de préciser les perspectives générales, les principes, qui orienteront son action.

Après avoir exposé les nouveaux défis qu'affronte l'enseignement collégial, cette deuxième partie précisera que changement et continuité doivent aller de pair dans le respect du projet initial qui a présidé à la création des CEGEP, puis elle mettra en relief la stratégie, les idées directrices, qui commanderont, en ces matières, l'action gouvernementale dans les prochaines années. L'orientation ainsi définie constituera en quelque sorte l'essentiel du mandat renouvelé que la collectivité et l'État confient aux CEGEP au seuil de la seconde phase de leur évolution.

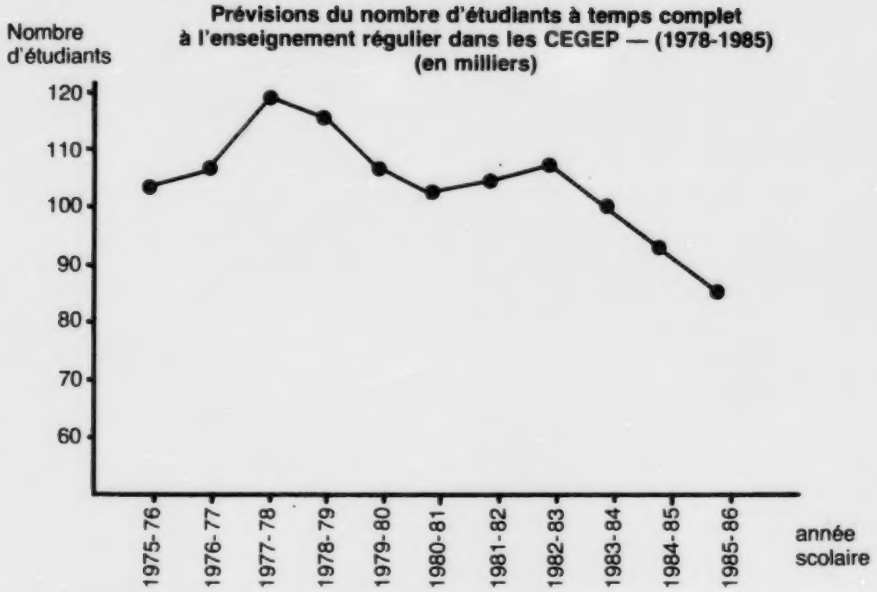
4. — De nouveaux défis

Si la *nécessité d'un renouveau* saute aux yeux, ce n'est pas en raison des déficiences internes du réseau collégial exclusivement, c'est aussi que, le contexte historique ayant étonnamment changé depuis une décennie, les collèges doivent compter avec une conjoncture déconcertante pour s'adapter, exploiter au maximum et avec circonspection leurs ressources, répondre plus exactement aux besoins du milieu, acquérir une maturité qui les mette à l'abri des expériences improvisées ou des modes éphémères.

Les nouveaux défis résultent à la fois de certaines transformations du contexte social et des perturbations du contexte économique.

Le premier des facteurs sociaux envisagés ici consiste *en la diminution de l'effectif étudiant d'âge collégial*. Les prévisions démographiques présentées dans les tableaux suivants montrent que, sans l'ombre d'un doute, la dénatalité fera incessamment sentir ses effets au niveau collégial; on prévoit une baisse de 25,8% de la clientèle entre 1977 et 1985. D'où stagnation possible, matérielle et pédagogique, d'établissements en perte de vitesse, avec toutes les conséquences aisément prévisibles: renouvellement plus lent, et parfois réduction du personnel, dont l'âge moyen sera, dès lors, plus élevé; équipes d'enseignants moins nombreuses et moins diversifiées, mais devant néanmoins offrir à leur clientèle les mêmes spécialités; établissements sous-utilisés, mais entraînant pratiquement les mêmes coûts d'entretien et de fonctionnement. Il n'y a toutefois pas que des conséquences négatives, puisque le corps professoral sera mieux rodé, que les services pédagogiques et de soutien à l'étudiant seront plus personnalisés et qu'une utilisation plus rationnelle de locaux sera rendue possible. Quelles que soient les solutions à ces problèmes, il reste que nous sommes là en présence de faits qui modifieront profondément la vie quotidienne des CEGEP, pour le meilleur ou pour le pire, selon la stratégie globale qui aura été arrêtée par les autorités compétentes.

Prévisions du nombre d'étudiants à temps complet à l'enseignement régulier dans les CEGEP — (1978-1985) (en milliers)



Sources: 1975-1977: Système d'informations sur les clientèles.
1978-1985: Document de travail — Démographie scolaire D.T.-9.46, août 1977, MEQ

Prévision des effectifs réguliers à temps complet pour 1985 et par région

	Observations			Prév.	baisse (%)
	1975	1976	1977	1985	1985-1977
Bas-St-Laurent/Gaspésie	4 687	4 743	5 714	3 598	37,0
Saguenay/Lac-St-Jean	6 505	6 735	7 967	4 495	43,6
Québec	16 084	16 721	18 850	13 512	28,3
Trois-Rivières	7 806	7 689	9 683	5 735	40,8
Cantons de l'Est	4 526	4 861	5 431	3 945	27,4
Outaouais	2 299	2 707	3 224	3 060	5,1
Nord-Ouest	1 476	1 623	2 004	1 446	27,8
Côte-Nord	885	1 117	1 461	1 269	13,1
Montréal-Nord	6 090	7 013	8 427	6 883	18,3
Montréal-Sud	11 705	11 980	13 574	11 040	18,7
Montréal-Île	40 616	40 984	41 971	32 837	21,8
Total	**102 679**	**106 173**	**118 306**	**87 810**	**25,8**

Note: Les prévisions de clientèle sont le résultat des analyses faites pour chaque collège. On a tenu compte des situations particulières pour estimer une légère augmentation des taux de passage de secondaire V à collège I. On a fait l'hypothèse que l'attraction des collèges privés sur les étudiants de secondaire V serait maintenue à son niveau actuel.

Source: Document de travail — Démographie scolaire D.T.-9.46, MEQ, août 1977

Variation de la taille des CEGEP

Nombre d'étudiants	Prévisions 1985	Observation 1977	Variation
Moins de 1 000	14	6	+ 8
1 000 — 1 499	8	7	+ 1
1 500 — 1 999	8	9	− 1
2 000 — 2 499	3	4	− 1
2 500 — 2 999	3	5	− 2
3 000 — 3 499	2	3	− 1
3 500 — 3 999	4	1	+ 3
4 000 et plus	4	11	− 7
(moyenne 1 900 étudiants)			

Autre donnée sociale nouvelle: *l'attitude générale de la population* envers l'enseignement collégial, et les pressions qui s'ensuivent. Nombreux sont les observateurs qui notent que les CEGEP, où la collectivité a placé tant d'argent, d'énergie et d'espoirs, jouissent de moins en moins de la «chance au coureur». Si, à leur naissance, ils ont bénéficié de l'appui et de l'enthousiasme du public, voire de sa connivence, leur maturité connaît des temps plus austères... Les griefs ne manquent pas: défaut de rigueur intellectuelle, tâtonnements, sinon extravagances, de certaines méthodes de travail, lacunes criantes dans des apprentissages de base comme celui de la langue maternelle, contenu incohérent de certains cours, sans compter les tiraillements trop fréquents et parfois les conflits ouverts entre administrateurs et syndicats. Ces doléances ne nous sont que trop familières, mais, dans ces conditions, rien d'étonnant qu'un peu partout au Québec, on s'interroge, au risque d'oublier d'incontestables succès, sur la valeur des services éducatifs et sociaux effectivement rendus par les collèges. On leur demande de s'expliquer, de se justifier, de rendre des comptes.

Bien malin qui ferait la part des bavardages et des critiques fondées, car, en matière d'enseignement, on trouve dans les collèges le meilleur et le pire. Mais ces mouvements d'opinion, difficilement mesurables, existent en fait, et un gouvernement démocratique ne peut les ignorer, car ils expriment des dispositions souvent très profondes de l'âme collective. La réforme de 1967 a été rendue possible justement parce qu'elle était portée par un courant de fond et que les CEGEP, à leurs débuts, jouissaient d'un préjugé favorable. Il leur appartient de faire la preuve qu'ils méritent encore la confiance publique. Quant au gouvernement, il est résolu à mettre tout en oeuvre pour redresser la situation.

Dans l'ordre économique, les nouveaux défis naissent, du moins partiellement, de la crise économique actuelle qui, d'une part, contraint les gouvernements à redéfinir leurs priorités budgétaires et, d'autre part, perturbe les conditions du marché du travail.

Quant aux nouvelles priorités budgétaires, ce n'est un secret pour personne que, dans la plupart des pays occidentaux, la part du «produit national brut» (P.N.B.) et des dépenses publiques consacrées à l'éducation a commencé de décroître, depuis quelques années déjà. Après les efforts prodigieux de rattrapage et d'expansion qui ont fait des années soixante un âge d'or de l'éducation, le tournant des années soixante-dix a vu naître de nouvelles priorités: santé, bien-être, environnement, stimulation économique. Les raisons de ce revirement sont fort complexes et difficilement analysables. Certaines tiennent, sans doute, à ce que le rattrapage ne peut se perpétuer, que tout développement atteint tôt ou tard sa vitesse de croisière, que des besoins nouvellement sentis obligent les gouvernants à accorder à tous les secteurs de la vie collective leur juste part des fonds publics, mais d'autres raisons, et non des moindres, sont relatives à des phénomènes mondiaux: poussées d'inflation, crise de l'énergie et récession.

Le Québec n'a pas échappé à cette évolution. Le résultat le plus net en est, en ce qui concerne l'éducation en général et l'enseignement collégial en particulier, que l'une et l'autre sont déjà en concurrence avec d'autres responsabilités de l'État. Il est de plus en plus clair, par exemple, que les mesures d'ordre socio-économique passent désormais au premier plan, les drames de la «stagflation» et du chômage ne permettant guère d'autre option.

La conséquence logique de ces faits n'est pas qu'il faudra coûte que coûte diminuer les investissements publics dans le domaine de l'éducation; on nierait de la sorte l'importance capitale de la mission éducative de l'État. Cela signifie simplement que l'enseignement collégial, au même titre que les autres niveaux d'enseignement, ne pourra plus évoluer sous le signe de l'abondance qui a marqué les dernières années. Les fonds publics seront administrés avec plus d'économie et leur utilisation sera scrutée avec plus d'attention. Ce sont là autant de raisons de miser désormais sur l'excellence, plutôt que sur l'expansion.

Les rapports entre le système d'éducation et le monde du travail sont également en pleine mutation. Tout récemment encore, les jeunes pouvaient choisir formation et carrière sans trop se soucier des possibilités d'emploi, qui étaient nombreuses et variées, d'aucuns parlant même de débouchés quasi illimités. Les choses ont bien changé depuis que sévit la présente crise économique. Le ralentissement de la croissance et la montée du chômage ont modifié toutes les perspectives d'avenir, du moins à court ou à moyen terme. Le diplôme n'offre plus aucune garantie pour l'obtention d'un poste intéressant et rémunérateur. Le chômage frappe presque partout; la sélection se fait de moins en moins au cours des études et de plus en plus à l'occasion du premier emploi. La rapidité et l'imprévisibilité qui caractérisent actuellement les fluctuations de l'embauche rendent fort difficile, sinon aléatoire, l'établissement de politiques de préparation au marché du travail. Tout cela pèse de plus en plus lourdement sur l'enseignement collégial et va nécessiter des aménagements dont on ne voit pas encore avec précision toutes les conséquences, mais dont on sait déjà qu'ils devront s'effectuer sous le signe du réalisme. Pour relever ce défi, il faudra procéder à la réévaluation globale du degré de spécialisation des programmes collégiaux, comme y invitent déjà les tendances qui vont s'affirmant dans plusieurs milieux intéressés à l'enseignement: un marché de l'emploi restreint paraît plus accessible à des diplômés ayant une formation de base plus large et capables ainsi de plus de mobilité. Ici encore, c'est la qualité qui paiera.

On ne saurait évidemment soutenir que ce sont là les seuls éléments permettant d'imaginer le contexte des années quatre-vingt. Toutefois, ce sont ceux que le gouvernement estime essentiels de retenir et de soumettre à la réflexion collective, car il y a là des préoccupations qui ne peuvent laisser les collèges indifférents et qui auront un impact certain sur leur avenir.

5. — La continuité dans le changement

Quelles que soient les circonstances insolites dans lesquelles se développeront les collèges et si complexes que soient leurs problèmes internes, est-il besoin de préciser que renouveler les CEGEP, ce n'est en aucune façon en saper les assises, les trahir, les détruire? Les objectifs fixés en 1967 représentent, nous le savons, une innovation d'importance, dont on est mieux à même d'évaluer la portée après une décennie. Cette mission et ces objectifs n'ont rien perdu de leur actualité et, dix ans après la mise en chantier des collèges, on a toutes les raisons de se réjouir de ces choix et de souscrire à l'inspiration politique qui a sous-tendu leur création. Les CEGEP existent et leur mission est toujours nécessaire et fédonde; ils sont donc là pour rester, et ils demeureront tels qu'ils ont été conçus.

L'esprit de continuité, la fidélité au projet initial se mesurera précisément à leur puissance d'adaptation, sans qu'ils aient à renier leurs objectifs primordiaux. Ainsi, quand il s'agit de démocratisation et d'accessibilité, alors que le contexte de 1967 incitait à une action massive, qui ne nécessitait guère de subtilités statistiques, la situation actuelle, avec ce qu'elle comporte de résultats déjà acquis, invite à une stratégie plus fine et plus différenciée. Dans cet esprit, le gouvernement a la ferme intention de pousser plus avant l'analyse de ces phénomènes et de prendre sans tarder les mesures appropriées. On peut déjà mentionner: des ajustements au système de prêts et bourses, qui tiendraient davantage compte des contraintes cachées pesant sur certains individus et sur certains groupes; une répartition géographique des programmes collégiaux plus attentive à ces mêmes contraintes et qui n'imposerait pas d'exils coûteux ou même la fréquentation d'institutions privées; une information scolaire et professionnelle plus libérée des stéréotypes sexuels ou sociaux; le développement de programmes mieux adaptés à des groupes ayant des besoins particuliers, ainsi qu'on a commencé à le faire, par exemple, pour les Amérindiens et les immigrants. Il s'agit de poursuivre, selon des exigences d'efficacité qui tiennent mieux compte du contexte actuel, les objectifs initiaux.

Par-dessus tout, la continuité dans le renouveau s'exprimera dans le souci de *sauvegarder la spécificité du CEGEP*.

Au moment où les défis se multiplient et risquent de fausser les perspectives, on doit réaffirmer ce principe fondamental d'une politique générale d'éducation: chaque niveau d'études doit posséder ses objectifs propres et tenir compte du bagage de connaissances des étudiants qu'il accueille. Dans le cas de l'enseignement collégial, cela signifie qu'il n'appartient ni aux universités ni au marché du travail de dicter les objectifs et les contenus des programmes de formation, pas plus qu'il n'appartient aux collèges d'exiger des préalables des étudiants de l'enseignement secondaire. Chaque niveau d'enseignement doit accueillir les étudiants à un stade d'évolution correspondant au niveau atteint précédemment et les faire cheminer vers des objectifs qu'il fixe lui-même.

Respecté, ce principe est de nature à libérer les divers niveaux d'enseignement des contraintes extérieures. Mais il ne saurait à lui seul éliminer les difficultés qu'on rencontre à définir de tels objectifs spécifiques. Sans doute voit-on bien que l'enseignement collégial n'a pas à être déterminé par ce qui le précède ou ce qui le prolonge. Mais les vrais problèmes surgissent dès qu'on entreprend de cerner cette spécificité, comme on le réclame périodiquement en plusieurs milieux. Peut-être, plutôt que de se livrer sur ce sujet à des distinctions byzantines, dans un domaine où il suffit parfois d'une décision administrative pour fixer des frontières, vaut-il mieux s'en rapporter à la pratique quasi quotidienne de la collaboration et de la concertation entre les divers paliers d'enseignement. L'expérience des collèges nous a progressivement appris que, entre les objectifs du secondaire résolument axés sur la maîtrise des divers langages, et le premier cycle universitaire qui marque l'entrée dans un champ particulier du savoir, on peut aménager un niveau intermédiaire qu'on ne saurait que bien arbitrairement et abstraitement délimiter «au couteau», mais qui n'en a pas moins son identité. Surtout quand on situe cette étape dans le concret, on constate assez aisément que la maîtrise des langages n'est pas chose définitivement assurée à la sortie du secondaire et l'on observe aussi que, avant toute spécialisation dans une discipline donnée, on a tout à gagner à procéder à une exploration fondamentale de l'une des principales approches du réel à partir desquelles se développent les disciplines particulières.

C'est dans ce sens qu'on s'est progressivement orienté pour *les programmes préuniversitaires*. L'expérience déjà riche du CLESEC (Comité de liaison enseignement supérieur-enseignement collégial) a patiemment préparé ces approfondissements collectifs. En réussissant à réduire et à uniformiser les préalables exigés par les programmes universitaires, ce mécanisme permanent de concertation semble avoir évolué vers une reconnaissance réciproque des objectifs pédagogiques de chaque niveau, sans pour autant prétendre avoir levé toutes les ambiguïtés. On doit également signaler ici un travail analogue amorcé au CLECES (Comité de liaison enseignement collégial-enseignement secondaire). En raison de certaines interruptions d'activités, les résultats y sont encore embryonnaires, mais les orientations qui s'y dessinent, en plus de favoriser une meilleure harmonisation des programmes et une coordination plus étroite entre les instances du ministère lui-même, vont aussi dans le sens d'une réduction des préalables exigés par les programmes collégiaux. Dans un cas comme dans l'autre, tout porte à penser qu'on peut encore beaucoup espérer de ce type de travail au ras du sol, qui a déjà grandement contribué à dissiper les préjugés et les résistances, et à préciser les objectifs propres au CEGEP.

Touchant *les programmes collégiaux de formation professionnelle*, les questions étaient plus faciles à cerner. Dès le départ, en effet, on savait assez exactement ce qu'on entendait y poursuivre: donner à un nombre croissant d'étudiants une préparation technique et professionnelle de niveau supérieur, tout en faisant reposer celle-ci sur une formation de base élargie. Ici aussi, cependant, l'expérience a raffermi chez plusieurs la conviction que les objectifs de cet enseignement professionnel ne devaient pas être commandés par les seuls impératifs, parfois trop utilitaires, du marché du travail. Les CEGEP n'ont pas à se substituer aux employeurs — privés ou publics — dans certains apprentissages à caractère très ponctuel. Il est apparu, de plus en plus nettement, que les programmes professionnels devaient poursuivre fondamentalement les mêmes objectifs que les programmes préuniversitaires: approfondir les apprentissages amorcés au secondaire, explorer des avenues nouvelles dans le champ plus circonscrit d'un type d'approche du réel. Ce qui ne compromet nullement les objectifs spécifiques de l'enseignement professionnel, c'est-à-dire la préparation à l'exercice autonome d'une profession, préparation qui doit être assez précise et poussée pour que le diplômé puisse remplir une fonction de travail bien définie, mais dont la base doit être assez large et solide pour permettre une insertion dans plusieurs fonctions apparentées et des progrès ultérieurs, voire des adaptations ou des bifurcations.

Ces principes et ces faits devaient être rappelés ici, car ils fournissent des indications suffisamment précises pour guider l'action, suffisamment ouvertes pour accueillir les enseignements d'une expérience qui continue d'évoluer. Fort des leçons des dix dernières années, le gouvernement estime, quant à lui, que l'enseignement collégial constitue un niveau dont l'originalité s'affirme progressivement et de plus en plus nettement, et que l'intuition initiale s'est montrée assez riche pour qu'on ne cesse de s'en inspirer, en faisant preuve tout à la fois d'énergie et de patience.

Une conclusion s'impose: à l'heure où les CEGEP sont appelés à jouer, dans des conditions extrêmement difficiles, le rôle pédagogique irremplaçable pour lequel ils ont été créés, l'important est d'analyser en profondeur leur spécificité et, en les situant exactement dans l'économie de notre système d'éducation, de comprendre par quelle stratégie ils seront capables de donner leur plein rendement et d'étendre leur action.

6. — Les idées directrices du renouveau

C'est dans cette perspective et avec cette conviction que le gouvernement entend énoncer les idées directrices, les lignes de force, du développement de l'enseignement collégial au cours des prochaines années, en dégageant une stratégie globale de relance axée sur trois priorités: d'une part, respect des droits de l'étudiant; d'autre part, renforcement des responsabilités locales; enfin, large accueil réservé à la collectivité.

Il faut cependant signaler que ces idées directrices ne sont pas toutes dans les pages qui suivent. La formation professionnelle et l'éducation permanente, en particulier, méritent une étude plus poussée et appellent des mesures plus détaillées que celles qui sont proposées dans ce document. Ces deux aspects importants du système d'éducation sont actuellement à l'étude et les conclusions de ces travaux viendront compléter les projets décrits ci-dessous. De même, l'idée du service de la collectivité mérite d'être approfondie davantage, mais il convenait d'esquisser d'ores et déjà l'orientation qui permettra de faire avancer la réflexion.

Le principe fondamental qui guide le gouvernement est le suivant: les collèges publics sont au service de la nation, laquelle est constituée, à ce niveau, des étudiants. Le collège existe avant tout pour eux. C'est le lieu où ils sont en âge d'effectuer une première synthèse de leurs connaissances et des valeurs qu'ils se donnent. Cette étape de la formation de l'étudiant est généralement la dernière où il jouit d'une disponibilité psychologique presque totale; pour lui, ces deux ou trois années sont cruciales.

Aussi, le gouvernement estime-t-il que *tout étudiant a des droits:* droit de bénéficier des ressources pédagogiques nécessaires à sa formation, y compris la présence et l'attention de ses maîtres; droit à des cours conformes au programme officiel quant au contenu et à la durée et dont il connaît à l'avance le plan; droit d'être informé des méthodes et critères selon lesquels ses connaissances seront jugées; droit de recevoir ses résultats dans les délais prévus et de se voir décerner le diplôme d'études collégiales qu'il mérite; plus généralement, droit à un enseignement de qualité: ce qui inclut la plupart des autres droits ou en assure davantage le respect.

Droit à un enseignement de qualité. Sans doute, conscients de leurs responsabilités et de leurs lacunes, sensibles aux pressions de l'opinion publique, les milieux collégiaux ont-ils déjà donné la preuve qu'ils étaient disposés à mettre en oeuvre les moyens de stimuler et d'encadrer la recherche de cette qualité. Pensons, par exemple, à l'éventail des outils d'enseignement qui servent à l'organisation pédagogique de la classe, du département ou du collège, tels les plans d'études détaillés, les bibliographies, les cahiers d'exercices ou de laboratoire, les notes de cours rédigées et publiées par les professeurs, les travaux et les examens. Pensons aussi aux rapports fournis par l'opération RELANCE qui, chaque année, font le point sur le taux de placement des étudiants et sur leur «taux de satisfaction» à l'égard de leurs études, et qui évaluent la corrélation entre celles-ci et le type d'emploi occupé. À quoi s'ajoutent les jugements portés par les employeurs et les universités — et qui, dans l'ensemble, sont plutôt positifs. Aussi, en proposant, pour le renouveau de l'enseignement collégial, une amélioration de qualité — ce qui est une sorte de panacée —, le gouvernement entend-il non pas se substituer aux CEGEP, mais s'inscrire dans leur dynamisme propre, sans se décharger pour autant de ses responsabilités personnelles.

Car, conscient du caractère exceptionnel de cette priorité, le gouvernement estime essentiels deux moyens qui en assureront la recherche: l'un portant sur l'enseignement effectivement donné, soit un système d'évaluation; l'autre pouvant garantir à la source une formation de base, et c'est la formation dite fondamentale.

Touchant un système d'évaluation, notons qu'on a beaucoup parlé de ce sujet ces dernières années et selon des perspectives fort variées. Cette diversité n'est pas toujours étrangère aux querelles d'écoles qui passionnent surtout les spécialistes, mais on peut dire qu'elle a aussi contribué à rendre de plus en plus de gens conscients de la complexité de l'opération.

En fait, l'évaluation en éducation recouvre de multiples réalités: évaluation des établissements, de l'enseignement, des programmes, de l'apprentissage des étudiants. L'évaluation des établissements et de l'enseignement qu'ils dispensent permet à la population de savoir si les établissements s'acquittent bien de leurs tâches et assurent à la clientèle de toutes les régions des services éducatifs de valeur. L'évaluation des programmes vise à vérifier si les programmes atteignent exactement leurs fins; elle permet de préciser les améliorations, ajustements ou modifications exigés par les circonstances. Enfin, l'évaluation de l'apprentissage des étudiants permet de savoir dans quelle mesure les objectifs d'un cours ou d'un programme ont été atteints, et établit les bases objectives de la délivrance des diplômes, en plus d'être elle-même un instrument pédagogique de l'apprentissage.

Que ces diverses formes d'évaluation soient nécessaires à la bonne marche d'un système scolaire, on peut l'affirmer sans longue discussion. Les difficultés surgissent plutôt quand on veut déterminer qui est responsable de quelle évaluation. C'est ici que s'impose une vision organique de l'école. On retiendra tout d'abord, comme allant de soi, que chaque intervenant doit évaluer ce qu'il fait: on parlera d'auto-évaluation de l'établissement, de l'administration, du professeur, de l'étudiant, du concepteur de programmes. Mais, du même souffle, on affirmera aussi la nécessité d'offrir des services d'évaluation, qui, tout en étant facultatifs, seront conformes à des normes publiques, et offerts par des instances elles-mêmes responsables devant des autorités plus larges: par exemple, un organisme indépendant et jouissant d'une crédibilité incontestée, pour l'évaluation des établissements et de l'ensemble de leurs pratiques; des commissions compétentes et reconnues, dans le cas des programmes; la direction pédagogique (institutionnelle et départementale), dans le cas des professeurs et de leur enseignement; le professeur et un groupe de professeurs, dans le cas du travail de l'étudiant.

Le gouvernement se propose donc, par des mesures dont il sera question dans la IIIe partie, de stimuler une pratique concertée de l'évaluation dans les CEGEP. À cette fin, il encouragera et soutiendra les efforts d'évaluation et d'analyse auxquels se livrent actuellement plusieurs établissements collégiaux; il travaillera lui-même à l'élaboration d'indices de qualité susceptibles de faciliter des entreprises d'auto-évaluation. Celles-ci demeurent le ferment le plus efficace et le plus durable de toute cette politique. Les États qui l'ont oublié et qui se sont lancés dans des interventions autoritaires ont presque toujours miné cela même qu'ils voulaient édifier: il n'est donc pas question de négliger ces leçons et de considérer comme secondaires ou idéalistes les démarches d'auto-évaluation que maints collèges ont solidement amorcées depuis quelques années.

Le gouvernement est, de plus, d'avis qu'il faut mettre à la disposition de l'enseignement collégial des mécanismes optionnels d'évaluation, tant en ce qui concerne celle des établissements et de leur enseignement qu'en ce qui touche celle des étudiants et des programmes d'études. Sans doute n'a-t-il pas l'intention de s'instituer garde-chiourme en la matière, mais il estime devoir offrir aux CEGEP qui voudront s'en prévaloir des services d'évaluation, sans lesquels l'égalité des chances demeure un leurre.

À la source, la qualité de l'enseignement sera d'autant mieux assurée que les collèges attacheront plus d'importance à la *formation générale* ou, si l'on veut, *fondamentale* de leurs étudiants.

Gardons-nous sur ce point de quelques équivoques. On parle souvent d'enseignement général pour désigner l'enseignement préuniversitaire et le distinguer du professionnel, l'appellation même de «CEGEP» nous entraînant dans cette voie; en d'autres circonstances, l'enseignement général semble signifier les cours communs obligatoires d'allure plus «générale», qui font partie des programmes professionnels aussi bien que des programmes préuniversitaires dits «généraux». Pour échapper à ces ambiguïté sémantiques, qui finissent toujours, quoi qu'on dise, par consacrer des états de fait, mieux vaut employer le terme de «formation fondamentale» pour celle qui devrait caractériser essentiellement le niveau collégial.

Parler de «formation fondamentale», c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains — et, au premier chef, de la langue maternelle —, jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement.

Les implications concrètes d'une telle orientation sont multiples et touchent autant les programmes que la vie étudiante dont il sera question plus loin.

Elles concernent d'abord le noyau des cours communs et obligatoires. Lors de la réforme de 1967, des raisons historiques, culturelles et pratiques tout à la fois, avaient milité en faveur du choix de la langue et de la littérature, de la philosophie et de l'éducation physique comme disciplines obligatoires pour tous. Plusieurs groupes, représentant parfois des intérêts très divers, ont suggéré de revoir cette liste pour l'amender, l'augmenter ou la réduire. La plupart de ces critiques reposent sur des visions incomplètes et contestables. Outre que des modifications radicales de ce tronc commun soit difficilement praticables, elles ne s'imposent pas avec évidence, du moins pour l'instant. Loin de traduire de nouveaux consensus, les propositions qui ont été et sont encore avancées semblent, au contraire, le signe bien tangible de ce pluralisme culturel qui bat en brèche l'idéal de la «tête bien faite» ou de «l'honnête homme». Les faits montrent plutôt que le modèle unique auquel devraient participer tous les citoyens cultivés est constamment remis en question et se réduit au fond à un dénominateur plus étroit ou qui demande à être plus strictement défini.

La langue et la littérature, la philosophie et l'éducation physique font toujours partie de ce dénominateur et, même si le contenu qu'on leur donne et la façon dont on les enseigne doivent à l'occasion être révisés, la place que ces disciplines occupent dans les programmes mérite d'être maintenue et confirmée: elles inculquent, en effet, aux diplômés des collèges des habitudes de pensée et de vie, certains modes de réflexion et de communication, qui doivent être considérés comme essentiels au mieux-être individuel et collectif de tous les Québécois.

Dans le même esprit, le gouvernement pense qu'il faut augmenter légèrement cette liste, pour offrir dorénavant à tous les étudiants du niveau collégial une meilleure connaissance des principales institutions sur lesquelles est fondée la société québécoise, les familiariser avec les problématiques et les facteurs historiques qui ont donné à ces institutions la forme que nous leur connaissons, *les instruments indispensables à une meilleure connaissance de l'économie du Québec*. Le gouvernement croit que ces compétences se situent d'emblée au-delà de tous les pluralismes et, comme *telles*, *font* partie intégrante de cette formation fondamentale caractéristique du niveau collégial et du tronc commun qui lui fournit son assise.

L'autre série d'implications de cette orientation pédagogique concerne les concentrations préuniversitaires et les spécialisations professionnelles. Dans le cas des concentrations en sciences pures et appliquées et en sciences de la santé, l'option pour la formation fondamentale exigera qu'on se déleste encore davantage des préalables universitaires pour initier plutôt l'étudiant aux fondements dont on a déjà parlé. Dans le cas des concentrations en sciences humaines, c'est beaucoup moins des préalables universitaires qu'elles devront se libérer que des impasses de l'émiettement et du papillonnage. Un apprentissage des connaissances de base exigera à la fois qu'on introduise plus de cohérence dans ces programmes et qu'on formule des contenus moins parcellaires et moins spécialisés, de manière que le candidat aux sciences humaines soit, lui aussi, préparé de façon ordonnée au monde du savoir qu'il a choisi. Enfin, ce qui touche les spécialisations professionnelles appellerait, selon les cas, de très nombreuses nuances. De manière générale, l'unité de ces programmes est assez nettement commandée par la nature même de la technique en question. Mais il y a lieu de se demander si certains programmes ne pourraient être regroupés et comporter un tronc commun de cours. Il serait alors plus facile d'initier l'étudiant aux données de base de certains champs technologiques et de faciliter par là des entreprises valables de formation récurrente — ceci soit dit sous réserve de conditions particulières à l'enseignement professionnel et qui invitent à des mesures dont il sera question dans la IIIe partie.

Une dernière série d'implications qu'entraîne une formation fondamentale touche les cours complémentaires. Selon le Document d'Éducation Numéro 3, publié par le ministère de l'Éducation en 1967, les matières complémentaires devraient offrir à l'étudiant «la possibilité d'entrer en contact avec un univers de connaissances que ses études antérieures ne lui ont pas permis d'explorer suffisamment ou que son orientation ultérieure ne lui permettra pas de rencontrer par la suite».[1] L'objectif des cours complémentaires demeure extrêmement valable, et chacun des programmes de l'enseignement collégial devra continuer à proposer à l'étudiant un éventail de cours qui lui permettront d'explorer ou d'approfondir des domaines du savoir moins intimement liés à la spécialisation ou à son orientation de base.

Le gouvernement estime toutefois que les cohérences et les exigences qu'il veut introduire graduellement au sein des programmes demandent qu'on resserre ou qu'on oriente davantage certains choix de matières complémentaires, tout en soulignant que ces cours doivent continuer à assurer un élément plus gratuit, qui lui semble faire partie intégrante de toute formation fondamentale.

Sous plusieurs aspects, les structures des programmes sont donc susceptibles de connaître des ajustements, afin de revaloriser la formation fondamentale au niveau collégial. Le gouvernement entend mettre le temps nécessaire pour les réaliser, mais d'ores et déjà sa résolution est ferme.

Quant au renforcement des responsabilités pédagogiques et administratives locales, il constitue, avec le respect des droits de l'étudiant, la deuxième des priorités essentielles du renouveau des CEGEP.

Depuis dix ans, l'expérience a permis d'évaluer les avantages et les inconvénients de l'organisation juridique donnée aux CEGEP lors de leur création. De l'avis du gouvernement, les bénéfices de la décentralisation l'emportent nettement sur ses écueils; il ne paraît donc pas opportun de remettre en cause le principe selon lequel l'État, tout en gardant la responsabilité générale d'un service public, en confie l'administration à un organisme doté d'une certaine autonomie.

Certes, il est parfois malaisé de concilier le respect et l'affermissement de l'autonomie locale avec les exigences d'un réseau national intégré d'établissements, mais les points de friction résultent davantage du fonctionnement des mécanismes mis en place, ou de leur absence, que de l'affrontement des principes mêmes, qui ne sont contradictoires qu'en apparence. L'amélioration du système permettra, de l'avis du gouvernement, de rendre complémentaires et les principes et les institutions. La décentralisation demeure, en effet, le moyen le plus apte à répondre aux besoins locaux et régionaux du Québec, encore qu'il faille s'assurer que la collectivité obtient partout les services de qualité auxquels elle a droit. Aussi, le gouvernement sera-t-il amené à préciser le régime administratif et financier des collèges, ainsi que l'organisation générale du réseau, comme on l'exposera dans la IIIe partie, de façon que devienne plus efficace le fonctionnement des établissements et que soient mieux conciliés les besoins d'autonomie et les exigences de la collectivité.

Cette réflexion sur les responsabilités pédagogiques et administratives serait bien incomplète si elle n'embrassait la question du partage des pouvoirs à l'intérieur même des collèges. Les dernières années y ont vu la montée de forces nouvelles: les enseignants se sont donné des syndicats vigoureux et actifs. L'impact de ce phénomène social sur les organismes chargés de la gestion administrative et pédagogique des CEGEP a été considérable.

1. Document d'Éducation Numéro 3, ministère de l'Éducation, 1967, pp. 37-38

Créé à l'origine pour favoriser la gestion communautaire de chaque collège, avec le concours des étudiants, des professeurs, des parents, des représentants du milieu et des directeurs de l'établissement, le Conseil d'administration a vu son rôle remis en question. Dans plusieurs établissements, le partage des responsabilités a cédé le pas à des rapports de force. Aussi, lorsqu'ils ne quittent pas le Conseil d'administration, de guerre lasse, certains membres recommandent-ils d'exclure de cet organisme les enseignants, les étudiants ou tout personnel à l'emploi du CEGEP.

Le gouvernement n'est pas de cet avis. Dans une société dont le pluralisme va croissant, la participation à la gestion des services publics constitue assurément une démarche semée d'embûches, mais qui demeure essentielle. C'est la seule qui soit conciliable avec l'idée que le gouvernement se fait de la démocratie et avec la décentralisation qu'il entend instaurer dans l'administration des services publics. C'est également la seule façon d'esquiver les inconvénients de la technocratie et de créer collectivement des institutions locales qui correspondront de plus en plus aux voeux de la population.

Pas plus que dans la société en général, la question du partage des pouvoirs ne saurait être éludée dans les collèges. Il n'existe pas de société sans pouvoir, et il faut accepter par conséquent les problèmes que cette nécessité entraîne comme des faits sociaux spontanés, où l'on doit tenter d'intégrer le plus fidèlement la volonté de la majorité. La société québécoise, où régnait il n'y a pas si longtemps l'unanimité que l'on sait, fait depuis quelques années l'apprentissage du pouvoir en même temps que celui du pluralisme; de surcroît, certaines attitudes dogmatiques de jadis ont subsisté sous des formes nouvelles, parfois aux antipodes des anciennes. Tous les citoyens, et plus particulièrement ceux qui choisissent de participer activement à la chose publique, doivent s'attendre à se heurter à ces réalités. Qui dit participation aux décisions dit pouvoir.

Nombreux sont, d'ailleurs, les participants qui s'accommodent des affrontements, lesquels peuvent être créateurs, et qui acceptent les conflits à condition qu'ils soient résolus démocratiquement, selon la volonté de la majorité. Étant donné les tentatives fréquentes de l'un ou l'autre groupe formant la communauté collégiale de monopoliser le pouvoir aux dépens des autres, il est indispensable d'affirmer que le collège n'appartient en exclusivité ni aux parents, ni aux administrateurs, ni aux enseignants, ni à quelque autre oligarchie que ce soit.

En conséquence, si le gouvernement n'a pas l'intention de modifier fondamentalement la composition du Conseil d'administration des collèges, il veillera à élargir davantage la consultation qui précède la nomination des représentants du milieu socio-économique et à s'assurer que les autres membres — parents, étudiants et enseignants — sont pleinement représentatifs des groupes qui les délèguent au Conseil. Ainsi peut-on espérer que, pour les membres du Conseil, certaines situations d'affrontement évolueront vers la plus grande interaction, fondée sur un véritable rapport de pouvoir, et non sur l'usage de la force.

Assuré notamment par le renforcement des responsabilités administratives locales, le renouveau de l'enseignement collégial permettra aux CEGEP, plus sûrs de leurs moyens, de réaliser la troisième priorité gouvernementale, c'est-à-dire *d'ouvrir largement leurs portes aux adultes* et de jouer pleinement leur rôle dans leur milieu.

Maintenant qu'ils sont solidement établis et qu'ils ont pratiquement achevé leur phase d'expansion, les CEGEP doivent être invités à accueillir plus généreusement, en assouplissant leurs structures, ces milliers de citoyens qui ont payé de leur travail la construction et l'entretien du réseau collégial. Nombreux sont encore au Québec les adultes qui ont besoin de recyclage et de perfectionnement personnel ou professionnel, ou qui aspirent toujours au «collège de la seconde chance». Au moment où les CEGEP seront moins occupés, en raison de la dénatalité, par des clientèles «jeunes», dites «régulières», ils pourront se consacrer davantage à l'éducation des adultes et mettre ainsi à la disposition du public leurs ressources éducatives considérables.

Bien plus, c'est le projet d'une véritable *éducation permanente* que les CEGEP devront contribuer à mener à bien. Leur structure juridique ainsi que leur insertion au sein des communautés locales et régionales les habilitent à être les pierres angulaires de cette éducation. Aucun groupe, il est vrai, pas plus un établissement scolaire qu'une institution d'un autre type, ne saurait prétendre monopoliser l'exécution de ce projet, d'autant que l'éducation permanente vise précisément à rendre chacun, individuellement et collectivement, maître de son avenir grâce aux ressources éducatives de son milieu. Mais il reste que les CEGEP pourraient jouer un rôle capital de leadership et de stimulation dans l'instauration d'une authentique «cité éducative», à laquelle le gouvernement entend consacrer une étude plus complète au cours de l'année prochaine. Serait aussi réaffirmé cet aspect majeur de la mission des CEGEP: être, dans leur communauté respective, des centres de rassemblement, de rayonnement et de ressourcement éducatif, des ferments d'enrichissement socio-culturel.

Cette vocation de stimulation régionale devrait aussi prendre la forme d'un engagement plus vigoureux dans l'essor technologique du Québec. Cette action, on s'en rend compte de mieux en mieux, va nécessiter certains choix et certaines concentrations. D'où l'on est amené à penser que les programmes professionnels des CEGEP constitueraient ici un important facteur de progrès, autant en formant des centres spécialisés dans des régions propices qu'en donnant plus d'appui à des initiatives issues du milieu. Ce rôle avait été souhaité dès les débuts des CEGEP, mais les années de construction et de croissance ne se prêtaient guère à des options vraiment différenciées: on était plus soucieux de multiplier les programmes que de faire des choix organiquement reliés aux structures de développement du Québec.

Sur cet aspect particulier de la mission communautaire des CEGEP, tout autant que sur le projet plus global de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, le gouvernement entend porter une attention spéciale et mettre en oeuvre des mesures de relance.

Le gouvernement se propose, enfin, d'encourager les CEGEP à *développer leurs services généraux à la collectivité.*

Sur ce terrain, avouons-le, les réalisations ont été jusqu'ici plutôt modestes. Alors que l'éducation aux adultes compte déjà à son actif une gamme variée de cours crédités et d'activités de formation socio-culturelle, les initiatives de services à la collectivité sont encore embryonnaires. Ce qui s'explique aisément, autant par l'ampleur des autres défis qu'il y avait à relever dans le passé que par la difficulté de diagnostiquer les besoins réels et de définir les services pertinents.

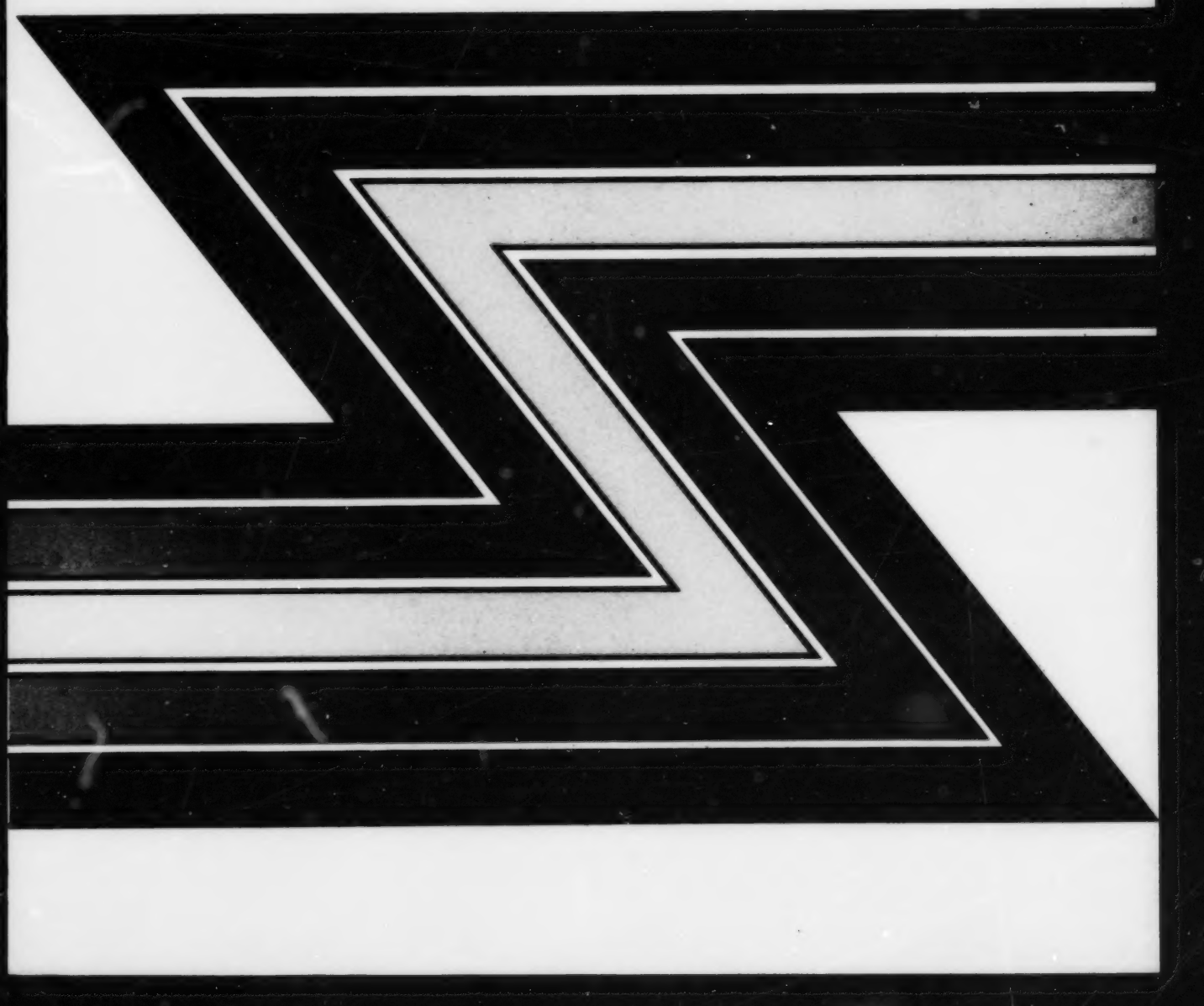
Dans plus d'un CEGEP, cependant, des initiatives intéressantes ont été prises, dont on pourrait s'inspirer avec profit, tout en recherchant les solutions les plus fécondes. Ici, c'est un ciné-club ou une manifestation artistique; là, une entreprise de radio communautaire; ailleurs, un service de garderie ou de rapports d'impôt, ou encore de consultation individuelle, d'information, de documentation. À cet égard, il faudra tirer les leçons de l'expérience dynamique de certains CEGEP anglophones, dont les traditions particulières les rendent plus sensibles aux besoins du milieu.

Pour l'ensemble du réseau collégial, cette volonté de promotion collective sera elle-même, d'ailleurs, un principe de recherche et de développement. Car, de par leur nature, ces services à la communauté ne pourront se définir uniformément pour tout le territoire québécois. Il appartiendra à chaque collège de découvrir, pour et avec la communauté où il s'intègre, dans quelles voies il serait opportun de s'engager. Mais, dans chaque cas, l'objectif fondamental consistera à mettre à la disposition des collectivités intéressées les ressources des collèges, à la faveur d'assouplissements administratifs, d'une large consultation avec ces milieux et d'une conscience plus vive de leurs besoins et aspirations.

Par-dessus tout, il sera primordial de reconnaitre comme un droit, et non comme un privilège, cette accessibilité aux ressources des CEGEP: ils constituent un bien public et le gouvernement a l'intention de tirer toutes les conséquences de ce fait.

Voilà donc selon quelles priorités le gouvernement est résolu à relancer le vaste chantier de l'enseignement collégial au cours des prochaines années. Il y a là des défis de taille qui exigeront des énergies considérables, mais qui méritent d'être considérés comme le prolongement de la réforme de 1967 et d'être relevés avec le même enthousiasme.

IIIe partie
Les moyens concrets de la nouvelle étape



Discerner les besoins de notre société, dégager les orientations majeures de l'enseignement collégial pour les prochaines années, c'est un pas; définir les idées directrices du renouveau qui commanderont l'action gouvernementale, c'est un grand pas; mais on a vu souvent les meilleures intentions demeurer lettre morte. Aussi, le gouvernement, après avoir énoncé sa politique générale relative aux collèges, entend-il proposer les moyens concrets de leur développement au seuil d'une nouvelle étape de leur croissance.

Sans doute n'existe-t-il aucun lien logique étroit entre un principe d'action et telle de ses applications: le passage d'une stratégie globale à la manoeuvre sur le terrain est affaire de discernement, et il se trouve toujours des partenaires ou des observateurs pour mettre en doute l'opportunité d'une intervention. Les risques ne sauraient, cependant, servir d'excuse à l'inaction. Conscient de ses responsabilités éducatives, le gouvernement est résolu à se mettre à l'oeuvre au plus tôt afin de donner aux CEGEP un nouveau départ, fallût-il chemin faisant, pratiquer quelques corrections de parcours.

Les mesures qu'on énumérera concernent, les unes, telle ou telle des orientations déjà définies; les autres, plusieurs d'entre elles. Dans chaque cas, les objectifs poursuivis seront clairement précisés.

7. — Le régime pédagogique

C'est sous le signe d'un enseignement de qualité et d'une formation plus fondamentale, nous le savons, que le gouvernement se propose de modifier certains éléments du régime pédagogique actuel des collèges. Conformément à la volonté arrêtée de ne rien bouleverser, afin d'assurer la continuité dans le changement, ces modifications seront relativement modestes, mais elles permettront de tracer un tableau pédagogique plus complet de ce que doit être la formation dispensée par le CEGEP.

Le régime pédagogique, ainsi qu'on le définit dans l'administration scolaire courante, comprend l'ensemble des règles qui président à l'organisation des études, sorte de cadre général de fonctionnement, dont les principaux éléments sont, en bref, l'admission, le programme, l'évaluation et la certification.

Dans la vie quotidienne d'un collège, le régime pédagogique comporte évidemment bien d'autres composantes, sans doute plus difficiles à définir, mais dont on connaît l'importance déterminante pour la qualité d'un milieu d'éducation. Qu'on songe à ces traditions didactiques, à ces normes d'excellence, à ces conceptions des rapports maîtres-élèves, à tant de facteurs qui donnent à chaque milieu scolaire son visage propre, son atmosphère typique. Nul régime pédagogique national ne saurait imposer à tous les collèges un ensemble de traits de cette nature. Il appartient à chaque établissement de trouver le style qui répond aux aspirations et aux besoins de sa clientèle et il n'est nullement question de régenter ces dynamismes particuliers avec lesquels chaque collège assume les orientations officielles et leur donne un cachet original. Au moment d'énoncer les grandes lignes du nouveau règlement des études collégiales, il convient donc de rappeler que ces dispositions sont loin d'exprimer toute la substance de la vie pédagogique des collèges; elles décrivent simplement la voie commune que le gouvernement, conscient de la responsabilité qui est la sienne de définir pour chaque groupe d'âge un certain nombre d'objectifs, juge souhaitable pour l'ensemble de niveau collégial.

C'est dans un nouveau règlement des études collégiales que seront sous peu exposés tous les détails techniques des modifications envisagées, mais on peut déjà s'attendre à y trouver les principales dispositions qui suivent.

L'admission aux études collégiales

En vue de rendre l'accessibilité au CEGEP plus facile et de respecter davantage les objectifs propres à chaque niveau d'enseignement, le «règlement des études collégiales» énoncera quelques principes qui modifieront certaines manières de faire actuelles.

1. — Seront admissibles aux études collégiales les candidats détenteurs d'un certificat d'études secondaires (C.E.S. général ou professionnel) et, dans le cas des adultes, tout candidat âgé de 19 ans ayant une préparation jugée suffisante. La formulation de cette *condition générale d'admission* devrait lever certaines hésitations actuelles au sujet des diplômés de l'enseignement secondaire professionnel, dont l'accès au collège est loin d'être toujours facile, comme aussi au sujet de l'âge à partir duquel un candidat peut être admis selon les modalités prévues pour les adultes.

2. — À cette condition générale, le ministre pourra ajouter *certaines conditions particulières* à chaque programme. Ces conditions pourront inclure la réussite de cours de niveau secondaire dans des domaines où les enseignements sont forcément progressifs — en mathématiques ou en musique, par exemple. Les préalables ainsi exigés devront toujours être justifiés par les règles mêmes de l'apprentissage et être complètement exempts de toute forme de discrimination (sociale, géographique, économique ou sexuelle).

3. — En vertu d'un règlement approuvé par le ministre, chaque collège pourra aussi fixer des *conditions particulières* d'admission exigées par la nature même de certains programmes. Cependant, aucune de ces conditions ne pourra avoir pour effet d'imposer des cours de niveau secondaire ou comporter une forme quelconque de discrimination.

4. — Pour faciliter aux candidats les procédures d'admission, le ministère favorisera l'établissement de *services régionaux* d'admission, qui s'ajouteront à ceux déjà mis sur pied à Montréal et à Québec, et dont les usagers se disent généralement très satisfaits. Dans plus d'une région du Québec, cette initiative est, d'ailleurs, déjà souhaitée.

5. — Il faut rappeler que la responsabilité des collèges et du ministère est d'assurer un nombre suffisant de places dans l'ensemble du réseau collégial, et non de garantir l'admission à tel collège et à tel programme choisi par le candidat.[1]

Les programmes

Le programme est un ensemble cohérent d'activités d'enseignement par lesquelles on cherche à atteindre certains objectifs de formation. Il comprend donc nécessairement des objectifs et des contenus, des méthodes et une suite ordonnée de moyens, des ressources didactiques, des procédés d'évaluation et, au terme du processus, la certification. En vue de revaloriser la formation fondamentale, le gouvernement se propose d'apporter certaines modifications à la structure des programmes actuels.

6.— Une première modification, qui semble être un simple détail administratif, mais facilitera les comparaisons et constituera un facteur de cohérence, porte sur la manière de comptabiliser les cours. À l'unité de mesure «cours» utilisée actuellement, bien que les cours n'aient pas tous la même durée, on préférera le *système des «crédits»*.

1. En fait, cependant, on remarque que les candidats sont majoritairement admis dans les collèges et dans les programmes de leur choix. Ainsi, pour la rentrée de septembre 1978, le rapport du S.R.A.M. (Service régional d'admission du Montréal métropolitain) indique que 77% des candidats ont été admis au collège et au programme correspondant à au moins leur premier choix, et que 89% des candidats ont été admis au programme correspondant à leur premier choix.

Le crédit est l'unité qui permet d'évaluer numériquement la charge de travail exigée d'un étudiant pour atteindre les objectifs d'une activité pédagogique. Un crédit comprend 45 périodes consacrées par l'étudiant à des activités de formation (enseignement théorique, enseignement pratique, travail personnel). Cette nouvelle manière de procéder permettra de doter l'ensemble de l'enseignement postsecondaire d'un système uniforme de quantification des activités de formation.

7. — Le gouvernement veut aussi réduire certaines disparités qui existent actuellement entre des programmes pourtant comparables. Ainsi, les programmes d'études professionnelles exigeant trois années d'études au collège comporteront environ 90 crédits; les programmes d'études préuniversitaires, dont la durée est de deux années, comporteront environ 60 crédits; les programmes de perfectionnement, de 10 à 30 crédits.

Quant aux programmes locaux que les collèges pourraient instituer pour répondre à des besoins particuliers — dans certains domaines où il n'existe pas de programme officiel — ils comporteront un nombre variable de crédits. Cette latitude vise à stimuler la créativité des collèges et à rendre souple l'organisation de tels programmes spéciaux. Il va, cependant, de soi que la concertation entre institutions et l'approbation ministérielle demeureront indispensables dans de tels cas.

8. — La structure de tous les programmes, préuniversitaires et professionnels, demeurera fondée sur les trois catégories de cours actuellement en vigueur: un bloc de cours obligatoires, une concentration préuniversitaire ou spécialisation professionnelle, un bloc de cours complémentaires. Les principes pédagogiques qui sous-tendent cette structure paraissent toujours sains et comportent un assemblage heureux de cours, les uns offerts à tous les étudiants, d'autres appartenant à un groupe particulier de disciplines ou de techniques et d'autres encore laissés au choix de l'intéressé.

9. — Ainsi qu'on l'a indiqué au moment de définir les grandes orientations du projet gouvernemental, on procédera à des changements dans le bloc *des cours communs obligatoires*. Celui-ci ne comprend actuellement que la philosophie ou les humanités, les langues et littérature françaises, ou anglaises selon le cas, l'éducation physique, sans mention de la civilisation québécoise (histoire et institutions) ni de l'économie, et le gouvernement estime qu'il s'agit là d'une grave lacune. Il fera donc en sorte que 22 crédits et ⅔ (au lieu de 18⅔) soient accordés désormais aux cours obligatoires dans tous les programmes.

Ces crédits seront répartis comme suit:

Philosophie ou humanités:	8 crédits
Langue et littérature:	8 crédits
Civilisation québécoise:	2 crédits
Économie du Québec:	2 crédits
Éducation physique:	2⅔ crédits
TOTAL:	22⅔ crédits

Il se donne de nombreux cours de philosophie dans les CEGEP, dont quatre sont obligatoires. Le contenu général en a été élaboré avec la collaboration des enseignants. Le gouvernement entend suivre la même démarche en vue de s'assurer que chaque étudiant soit mis en contact avec les grandes conceptions de l'homme et les principaux systèmes de valeurs, de façon qu'il ne lui soit imposé aucune idéologie érigée en absolu. Les objectifs de cet enseignement, en effet, doivent favoriser la fréquentation de plusieurs systèmes philosophiques, notamment de ceux qui font partie de la tradition occidentale. Le gouvernement voudra s'assurer que l'histoire de la pensée et les grands systèmes philosophiques font l'objet de cours offerts dans tous les CEGEP.

Comme le gouvernement entend accorder une attention toute particulière à l'enseignement du français, le contenu des quatre cours de langue et littérature fera, lui aussi, l'objet d'un réexamen en profondeur. On fixera à cet enseignement, en collaboration avec les enseignants en cause, des objectifs plus concrets, qui prolongeront, au niveau collégial, les dispositions qui auront déjà été prises au secondaire.

La négligence dont l'enseignement de l'histoire nationale a été victime depuis quelques années a conduit le gouvernement à le mettre en honneur aux niveaux primaire et secondaire. Les cours d'histoire nationale sont désormais obligatoires pour fins de certification des études secondaires. Le gouvernement estime essentiel d'offrir à tous les étudiants du niveau collégial la possibilité de poursuivre et d'approfondir la réflexion, amorcée au secondaire, sur les origines, la culture et les institutions de la nation québécoise. C'est pourquoi il a inscrit parmi les cours communs un enseignement portant sur la civilisation québécoise.

L'objectif ici visé est double. Au plan individuel, développer chez l'étudiant une connaissance personnelle des principaux facteurs historiques qui ont donné naissance à la communauté où il vit, et ont nourri la culture qui explique en grande partie ce qu'il est et ce qu'il aspire à être. Au plan collectif, cultiver chez l'étudiant, grâce à l'intelligence des institutions qui encadrent et orientent la société, un sentiment d'appartenance de nature à éclairer et à enrichir sa participation à la vie nationale. Ces deux fins, étroitement solidaires, seront donc proposées aux professeurs d'histoire avec lesquels le ministère discutera de la meilleure façon d'y parvenir.

De l'avis du gouvernement, les jeunes québécois se sont trop peu préoccupés à ce jour des questions économiques. Cette carence a été partiellement corrigée depuis quelques années et le sera bientôt davantage au niveau secondaire dans la foulée du Livre vert, mais il importe aussi que tout étudiant de niveau collégial approfondisse ses connaissances dans ce domaine, de façon à ne pas se trouver dérouté dans le secteur relativement complexe de l'économie contemporaine. Il devra notamment se familiariser avec les principaux outils d'analyse qui lui permettront de mieux comprendre les institutions économiques du Québec, saisir leurs traits spécifiques et connaître les rapports qu'elles entretiennent avec les économies voisines et avec le monde.

10. — Dans chaque programme, préuniversitaire ou professionnel, sera déterminé un ensemble cohérent de cours en vue d'unifier la formation et d'éviter les dangers d'une polyvalence qui aboutirait à un écartèlement de l'esprit. Les *concentrations préuniversitaires* comporteront donc toutes un bloc de cours obligatoires (24 crédits, au lieu du nombre actuel qui varie selon les concentrations), déterminés par le ministre et donnant droit à une mention sur le diplôme d'études collégiales. Chaque concentration correspondra à un type de programmes universitaires (par exemple, sciences de l'homme, sciences de la nature, arts et lettres), favorisant ainsi l'acquisition d'un savoir commun de type fondamental, sur lequel les programmes universitaires pourront s'appuyer. Une concentration «spéciale», sans mention, permettra à ceux qui poursuivent des objectifs sans concordance avec les programmes universitaires de se constituer un programme plus personnel; on peut penser que plusieurs adultes souhaiteront profiter de ce D.E.C. de type général.

11. — Quant aux *spécialisations professionnelles*, elles comporteront aussi un bloc de cours obligatoires incluant un projet de fin d'études (environ 50 crédits, au lieu du nombre actuel de crédits qui varie de 49 à 75 selon les programmes). Ces cours seront déterminés par le ministère et donneront lieu à une mention sur le diplôme d'études collégiales (D.E.C.). Ici encore, on favorisera l'établissement de troncs communs dans les programmes apparentés (par exemple, techniques physiques, techniques chimiques, techniques biologiques, techniques de la santé, techniques administratives, etc.): les impératifs d'une formation vraiment fondamentale et de la polyvalence tout à la fois militent en faveur de tels troncs communs.

12. — Cette modification aux règles et pratiques qui régissent actuellement la concentration et la spécialisation, résolument axée sur la cohérence et la revalorisation de la formation fondamentale, sera complétée par un autre changement qui introduira un bloc de *cours à option*, choisis par le collège en fonction des ressources, des goûts des étudiants et des besoins du milieu: 8 crédits dans le cas des concentrations et environ 10 dans le cas des spécialisations. Ainsi, le gouvernement, tout en précisant l'ensemble des profils de formation, donnera aux institutions l'occasion de faire preuve d'une certaine originalité.

13. — Cette répartition normalisée des types de cours entraînera, on l'aura remarqué, un changement d'importance dans le cas de certaines *concentrations de lettres et de sciences humaines*. Jusqu'ici, en effet, ces concentrations comportaient moins de crédits (24 ou 26) que celles de sciences pures ou appliquées (32). Mais aucune raison valable ne justifiant cette disparité entre des programmes de même catégorie, la simple logique invite plutôt à une réorganisation de ces concentrations; et c'est ce que fera le nouveau régime pédagogique.

14. — Étant donné que le bloc des cours communs obligatoires augmente de *quatre* crédits, le bloc de cours complémentaires passera de huit à *quatre* crédits dans les programmes préuniversitaires comme dans les programmes professionnels.

Dans la perspective d'une formation fondamentale tout à fait contemporaine, il est étonnant de constater que, les cours de mathématiques n'étant pas toujours perçus comme immédiatement nécessaires à la spécialité ou à la concentration choisie, certains étudiants n'en reçoivent plus après la 4e année de leurs cours secondaire. Pour des raisons analogues, ceux qui choisissent des concentrations ou des spécialités plus scientifiques n'ont plus, après leurs études secondaires, l'occasion d'étudier les arts. Le gouvernement entend corriger cette situation en exigeant dorénavant des étudiants dont la concentration ou la spécialité ne comporte pas de mathématiques qu'ils incluent dans leur programme (concentration, spécialité ou cours complémentaires) au moins deux crédits en mathématiques.

Dans le même esprit, il *invitera* les étudiants inscrits à des programmes qui comptent déjà des mathématiques à inclure dans leurs cours complémentaires deux crédits en arts *ou, à tout le moins, à s'adonner à des activités artistiques au collège*. Ces cours d'arts ou de mathématiques seront spécifiquement conçus pour répondre aux objectifs qui leur sont assignés. Ils devront aussi être assez nombreux et variés pour offrir à l'étudiant la possibilité d'un choix. De même, certaines activités mises sur pied par les services des affaires étudiantes des collèges pourront satisfaire au voeu du gouvernement touchant les arts. En l'occurrence, le contenu des cours ainsi offerts sera évidemment discuté avec les professeurs intéressés.

Compte tenu des indications qui précèdent, chaque étudiant pourra compléter, comme il l'entend, son programme d'études individuel. Les étudiants qui jusqu'ici devaient choisir leurs cours complémentaires dans les disciplines autres que celles qui figuraient déjà dans le programme de leur concentration ou de leur spécialité, pourront ainsi parfaire leur formation selon leurs goûts personnels, à l'intérieur comme à l'extérieur de leur spécialité. Cet assouplissement se justifie d'autant mieux que les concentrations et les spécialisations seront elles-mêmes mieux définies. Quant aux difficultés administratives particulières que cette liberté de choix cause inévitablement aux directions des collèges, elles ne sauraient être passées sous silence, mais on conviendra qu'il faut tout mettre en oeuvre pour que des méthodes d'inscription trop rigides ne viennent contrecarrer, dans les faits, des intentions qui méritent de se traduire dans le régime pédagogique, surtout quand des méthodes plus souples sont praticables. Le gouvernement invite donc les collèges à offrir aux clientèles visées les cours ou les activités d'arts dont il est fait mention ici.

Cet élément de gratuité dans les programmes paraît essentiel: il permet une sorte «d'aération» bénéfique à la fois pour les étudiants et les professeurs. Les premiers peuvent en profiter pour élargir leurs horizons ou pour pratiquer une forme enrichissante de détente intellectuelle; les seconds peuvent y trouver l'occasion de développer des aptitudes qui, sans cela, risqueraient de ne s'épanouir que dans la vie privée. La nature de ces cours n'interdit, d'ailleurs, pas aux collèges de sélectionner pour chaque programme les cours complémentaires qui conviendraient le mieux, compte tenu des ressources disponibles, et de les proposer aux étudiants. Toutefois, cette démarche du collège, qui offrirait sans doute une garantie de plus contre un éparpillement toujours possible, et souvent stérile, respectera l'initiative et la liberté des étudiants, que veulent favoriser précisément ces cours complémentaires.

15. — Sauf dans les concentrations «Sciences humaines» et «Lettres», les modifications proposées n'auront pas pour effet d'alourdir *la tâche de l'étudiant* et le nouveau régime pédagogique reconduira la limite actuelle de 45 heures de travail par semaine, à l'intérieur de laquelle doivent se situer tous les programmes, qu'ils soient de l'enseignement professionnel ou de l'enseignement général. Ce plafond correspond sensiblement à ce qui est de règle ailleurs, notamment dans les «Colleges of Applied Arts and Technology» ontariens. L'expérience nous montre que là où cette norme est respectée, la tâche globale de l'étudiant reste généralement acceptable. Les critiques des étudiants qui s'estiment surchargés proviennent d'ordinaire de ce que, sous la pression des employeurs, des comités de coordination ou des Ordres professionnels intéressés, cette norme n'a pas toujours été suivie. Elles soulignent aussi avec insistance la disparité d'exigences qui sépare les programmes de l'enseignement général, notamment ceux de lettres et de sciences humaines. Le gouvernement entend éliminer ces inégalités. Il prendra aussi les mesures nécessaires pour confiner dans les limites prescrites par le régime pédagogique tous les programmes qui exigent encore de l'étudiant une somme de travail excessive.

Programme professionnel selon le régime actuel et selon le régime proposé

Régime actuel		Régime proposé	
La durée de la majorité des programes est de 3 ans		La durée des programmes est fixée selon les besoins	
1. — Cours obligatoires:		1. — Cours obligatoires:	
4 cours de langue et de littérature	8 crédits	4 cours de langue et de littérature	8 crédits
4 cours de philosophie ou d'humanités	8 crédits	4 cours de philosophie ou d'humanités	8 crédits
4 cours d'éducation physique	2⅔ crédits	1 cours de civilisation québécoise	2 crédits
		1 cours d'économie du Québec	2 crédits
		4 cours d'éducation physique	2⅔ crédits
	18⅔ crédits		22⅔ crédits
2. — Cours de spécialisation:		**2. — Cours de spécialisation:**	
Un bloc de cours déterminé par le ministère pour l'ensemble des collèges. Le nombre de crédits varie de 49 à 75 selon les programmes.		**1. — Un bloc de cours obligatoires incluant un projet de fin d'étude**	**±50 crédits**
		2. — Un bloc de cours à option choisis par le collège parmi une liste de cours	**±10 crédits**
TOTAL	75 à 100 crédits	TOTAL	Environ 90 crédits

Programme préuniversitaire selon le régime actuel et selon le régime proposé

Régime actuel		Régime proposé	
1. — Cours obligatoires:		1. — Cours obligatoires:	
4 cours de langue et de littérature	8 crédits	4 cours de langue et de littérature	8 crédits
4 cours de philosophie et d'humanités	8 crédits	4 cours de philosophie ou d'humanités	8 crédits
4 cours d'éducation physique	2⅔ crédits	1 cours de civilisation québécoise	2 crédits
		1 cours d'économie du Québec	2 crédits
		4 cours d'éducation physique	2⅔ crédits
	18⅔ crédits		22⅔ crédits
2. — Cours de concentration:		**2. — Cours de concentration:**	
12 cours (de durée variable) dans 3 ou 4 disciplines (Sciences, 32 cr.; Lettres, 24 cr.; Sciences humaines, 24 ou 26 cr.)		**a) bloc de cours obligatoires**	**24 crédits**
		b) bloc de cours à option	**8 crédits**
			32 crédits
• Maths, philo., sciences religieuses, informatique sont acceptées dans toutes les concentrations			
• Pour respecter le maximum de 4 disciplines, des regroupements ont lieu, par exemple, sociologie et anthropologie, sciences politiques et économiques, géologie et physique; etc.			
3. — Quatre (4) cours complémentaires	3 crédits	3. — Deux (2) cours complémentaires	
TOTAL:	50⅔ à 58⅔ crédits	TOTAL:	58⅔ crédits

Ces changements de structure expriment un esprit et des intentions qu'il s'agira maintenant de traduire dans des contenus concrets. Pour cette révision, on fera appel aux comités de coordination de programmes, qui sont au-delà de 85 et regroupent environ 1 600 professeurs. Ces comités ont déjà rendu d'éminents services et figurent parmi les initiatives les plus heureuses et les plus fécondes des dix années des CEGEP. Le ministère encouragera donc ces comités, comme il accordera aussi son appui aux comités consultatifs dits «industriels», qui sont une vingtaine, groupant quelque 200 membres issus de divers milieux (associations, diplômés, ministères). Pour la définition des contenus des programmes restructurés, on s'efforcera de mettre à profit la vaste expérience acquise dans tous ces groupes de travail.

L'évaluation

Dans l'exposé des principes d'un renouveau, on a fait état de l'intention du gouvernement de procéder à la mise en place de mécanismes d'évaluation pour l'ensemble du réseau collégial, ce que justifiait le souci d'une formation de qualité et de la valorisation des diplômes. Il s'agit maintenant de déterminer les responsabilités et de coordonner les éléments d'une politique générale d'évaluation, dont le caractère souple et fonctionnel offrira une garantie contre toute bureaucratie tâtillonne et toute méthode formaliste.

16. — Il revient aux collèges de mettre au point leur *évaluation des étudiants*. La formulation de cette politique produit d'ordinaire d'heureux effets et est génératrice de santé, de transparence et de crédibilité. Les collèges qui en seraient encore dépourvus devraient donc s'en munir au plus tôt; c'est le Conseil d'administration qui y pourvoira en mettant à contribution les conseils des départements et de la commission pédagogique. Au moins une fois l'an, ce Conseil procédera à l'examen de l'application de cette politique.

17. — Il appartient également aux collèges d'évaluer l'ensemble de leurs pratiques institutionnelles: évaluation de la pédagogie et des enseignements, des programmes tels qu'ils sont localement appliqués, des résultats atteints en fonction, d'une part, des objectifs visés et, d'autre part, des normes régionales et locales. Les collèges qui n'auraient pas un tel système *d'évaluation institutionnelle* en formuleront un au plus tôt. Et, comme dans le cas de l'évaluation des étudiants, le Conseil d'administration y pourvoira sans retard et procédera chaque année à l'examen de l'application de cette politique. Quant à l'évaluation des personnels — ce point délicat, mais capital, de l'évaluation institutionnelle —, les conventions collectives et les politiques administratives et salariales fixeront tout naturellement les limites d'intervention du collège.

18. — Dans le cas de l'évaluation des étudiants, comme dans celui de l'évaluation institutionnelle, on continuera de consacrer des fonds à *la mise au point de techniques et d'instruments* qui aideront les collèges dans ces démarches. Au nombre des tâches urgentes dans ce domaine figurent le choix d'indicateurs de qualité et la détermination de normes d'excellence.

19. — Ces entreprises d'auto-évaluation, même bénéficiant d'indicateurs et de normes publiquement connues, ne sauraient se passer de l'évaluation d'un observateur étranger, d'autant plus objectif, impartial, qu'il est plus désintéressé. Celui qui se soumet, d'ailleurs, à une telle *évaluation externe* voit souvent confirmer sa crédibilité et sa compétence. Convaincu que les collèges, après dix ans de fonctionnement, sont prêts à relever ce nouveau défi, le gouvernement estime qu'un organisme indépendant comme le Conseil des collèges — dont il sera question au chapitre 13 — doit être mandaté pour les y aider.

20. — Le Conseil des collèges sera donc chargé de procéder périodiquement à *l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation* — évaluation des étudiants et évaluation institutionnelle — et de leur mise en oeuvre. Cet examen se fera dans un esprit de collaboration, et non de surveillance ou de coercition, son but étant l'amélioration des politiques d'évaluation. Il sera entrepris avec le souci du bien de la collectivité, la transparence du système d'enseignement faisant aussi partie de ce bien commun.

21. — Aux établissements qui voudront s'en prévaloir, le Conseil des collèges offrira aussi un *service d'évaluation* de l'un ou l'autre programme ou de l'un ou l'autre aspect de leur pratique institutionnelle. Ce service pourrait consister en la formation et en l'envoi sur place de comités de pairs et d'experts capables de renseigner exactement un collège sur ses points forts et ses faiblesses. Le rapport de cette évaluation volontaire ne sera remis qu'au collège en question, et, sans anticiper sur les modalités techniques de la formation de tels comités, on peut penser que les collèges intéressés seraient eux-mêmes invités à proposer des personnes aptes à y siéger. Par souci de transparence, le collège pourra également choisir de rendre public le rapport du comité.

22. — Quant à l'évaluation des programmes d'études, les processus déjà amorcés seront poursuivis. Les commissions de programme examineront en priorité la cohérence des contenus par rapport aux objectifs, et, à cette fin, on continuera de recourir aux experts du milieu. Ce type d'évaluation a déjà permis de juger de la pertinence de certains programmes et de tirer de là des conclusions administratives et pédagogiques. Il apparaît opportun de poursuivre et même d'intensifier ce travail d'analyse.

La certification des étudiants

La reconnaissance officielle des études, telle qu'elle est pratiquée actuellement, ne compte pas uniquement des partisans dans les milieux intéressés à l'enseignement collégial. Certains vont même jusqu'à souhaiter que les collèges délivrent eux-mêmes les diplômes, ce qui poserait en des termes bien différents tous les problèmes relatifs à l'évaluation et à la crédibilité accordée aux diplômes, et ce qui poserait tout aussi différemment, il faut le dire, les problèmes d'accessibilité, d'égalité des chances et de démocratisation. Mais la mobilité des étudiants au cours de leurs études, la nécessité d'offrir dans toutes les régions des enseignements soumis à des normes minimales communes, la reconnaissance non équivoque — au Québec et hors du Québec — de tous les diplômes collégiaux, les inconvénients qui résulteraient d'une hiérarchisation plus ou moins officielle des collèges, sont autant de raisons qui militent pour le maintien d'un réseau de *collèges publics* et conséquemment pour celui de programmes communs ouvrant la voie à un *diplôme d'État*. Les mesures relatives à l'évaluation permettront, d'ailleurs, au ministre de répondre, en meilleure connaissance de cause, de la valeur des diplômés et, dans certains cas limites, dont il faut souhaiter qu'ils ne se présenteront pas, de refuser le diplôme d'État et de laisser le collège décerner ses propres diplômes.

Il y a, cependant, un cas où il apparaît normal de confier la certification aux collèges, celui de ces *programmes locaux* institués à l'intention d'une clientèle particulière. Les collèges délivreraient alors une «attestation d'études collégiales».

Aux yeux du gouvernement, ces ajustements du régime pédagogique constituent la pièce maîtresse de la relance souhaitée de l'enseignement collégial. Ils nous situent d'emblée au coeur des pratiques éducatives et à la source de tous les véritables renouveaux. C'est aussi à ce niveau que se dessinent les défis essentiels lancés aux agents de l'enseignement collégail et, au premier chef, aux enseignants. C'est une application souple et progressive des règlements qui est ici envisagée, comme il est opportun quand il s'agit de transformations en profondeur. Tout comme il tient à affirmer sa ferme résolution en ce qui concerne les principes et les objectifs à sauvegarder, le gouvernement tient aussi à redire ici sa volonté de discuter à loisir avec les intéressés de la mise en oeuvre de ces mesures et de procéder avec le discernement qui s'impose.

8. — La vie étudiante

Dans les chapitres précédents, le gouvernement a fait sa propre évaluation des CEGEP et il a exposé les projets qu'il entend adopter pour donner un second souffle à l'enseignement collégial. L'évaluation de la situation de même que les mesures de relance annoncées traduisent la réflexion du gouvernement sur la condition des étudiants de niveau collégial. Le présent chapitre fera état des principaux éléments de cette réflexion et indiquera les orientations dont le gouvernement confie la mise en oeuvre aux collèges.

Les changements dans les manières de vivre et d'agir des Québécois ont été évoqués dans le Livre blanc sur la culture que le gouvernement a récemment publié.[1] Décrivant les adolescents, le gouvernement constate que «les modèles sociaux et culturels proposés par les adultes sont flous et remis en question» et que «les adolescents vivent de plus en plus dans un monde à part, un monde dont le système scolaire est supposément le cadre officiel» (p. 120); il ajoute: «Les aspirations pour un monde nouveau qui sont entretenues par un grand nombre de jeunes comportent de puissantes interpellations pour l'ensemble du développement culturel de nos sociétés» (p. 123). Ces observations se vérifient aisément là où sont rassemblés des milliers de jeunes de dix-sept à vingt ans. Aussi, les collèges expriment-ils avec une certaine violence les changements sociaux généralisés, mais plus dilués, que l'on trouve dans les autres groupes d'âge.

Le CEGEP accueille aujourd'hui des adolescents à la fois semblables à leurs aînés et fort différents d'eux. En quête d'indépendance, ils éprouvent ce désir d'absolu qui est le propre de leur âge; mais, en même temps, ils manifestent un sens critique plus aigu, moins de respect pour des principes intangibles, plus de penchant pour l'engagement politique. La crise des valeurs n'a pas épargné ces nouvelles générations, qui recherchent souvent des points d'appui et déplorent parfois l'absence de maîtres qui les guideraient.

La démocratisation de l'enseignement collégial public ayant ouvert les CEGEP à une clientèle issue de toutes les classes sociales, malgré les obstacles qui subsistent, nous le savons, conduit à la formation d'un milieu scolaire plus hétérogène que par le passé, mais plus représentatif de notre société.

On constate qu'une proportion de plus en plus élevée d'étudiants des CEGEP, bien qu'inscrits à temps plein pour bénéficier de la gratuité scolaire et obtenir, le cas échéant, des prêts et des bourses, poursuivent d'autres activités parallèles à leurs études, à tel point que le terme étudiant ne définit pas toujours avec assez de précision leur statut réel.

1. *La politique québécoise du développement culturel;* L'Éditeur officiel du Québec; juin 1978.

La durée relativement brève des études collégiales — de deux à quatre ans — entraîne comme conséquence directe que les collégiens n'ont pas le temps de s'intégrer à l'histoire de leur collège: des traditions fécondes ne peuvent guère prendre racine dans ces conditions. Le régime des cours à option, la promotion par cours, les horaires différents, le grand nombre de professeurs à rencontrer dans une année sont autant de facteurs de la dispersion que l'on reproche parfois aux collèges.

La *participation* des étudiants à la vie du collège est un sujet qui a fait couler beaucoup d'encre: pour les uns, c'est avant tout affaire de pouvoir et de lutte; pour les autres, simple expérience d'apprentissage.

De fait, les occasions offertes aux étudiants de prendre part à la vie de leur collège ne manquent pas au sein d'organismes variés, selon un degré d'autonomie non moins varié: conseil d'administration, commission pédagogique, association étudiante, conseil de la vie étudiante, organismes parascolaires... L'organisation du collège ayant maintes affinités avec celle de la société en général, les étudiants y apprennent donc l'exercice du pouvoir administratif et politique. Quelles que soient, d'ailleurs, ces modalités un fait est certain: ce pouvoir existe. Et les adultes le savent si bien qu'ils ont tendance à le manipuler selon les impératifs de l'heure, afin de rallier les jeunes à des causes pour lesquelles ils éprouvent assez peu d'intérêt, quand ils ne sont pas tout simplement gardés comme otages.

Le collège n'est plus le lieu d'appartenance par excellence que l'on a connu. Les groupes d'intérêt sont tantôt formés de jeunes du même collège, tantôt de camarades de travail ou de loisirs, étrangers au collège.

Pour rendre compte fidèlement de la réalité, il faudrait faire état des différences que l'on observe d'une région à l'autre, voire d'un CEGEP à l'autre; il faudrait distinguer entre les étudiants du professionnel et ceux des programmes préuniversitaires, encore que, dans ce dernier cas, les traits communs varient d'une concentration à l'autre. Il faudrait également se méfier d'un portrait type trop rigide, car, après dix ans, on peut déjà dire que le profil a évolué, ne serait-ce qu'à cause de la moyenne d'âge qui a diminué.

C'est donc à une clientèle dont les besoins et les aspirations sont des plus variés que les CEGEP offrent des services éducatifs. Le collège est un milieu humain où se nouent de multiples relations et se forment et se trempent les personnalités. Les étudiants ne sont pas des machines à étudier. Ils ont des besoins diversifiés, correspondant à leur âge et à l'étape de leur croissance: besoins d'aide pédagogique personnelle, d'orientation, de socialisation, de maturation psychique, d'appréciation des valeurs, d'approfondissement de leur vision du monde et du sens de la vie. Tout cela, il est vrai, n'est pas exclu de l'horizon des programmes de formation, mais la nature même de ces besoins — impondérables, s'il en est — exige une sorte de gratuité, qui se rencontre plutôt dans des activités éducatives complémentaires, moins structurées, moins rationalisées.

C'est en vue de répondre à ces besoins que les collèges ont tous des services consacrés à ce qu'on appelle communément la «vie étudiante» dont les activités sont tantôt reliées à diverses phases du cheminement scolaire (information scolaire et professionnelle, aide pédagogique, orientation, recherche d'emploi), tantôt destinées à répondre à des besoins de personnalisation, de socialisation et d'engagement personnel (animation spirituelle, activités socio-culturelles et sportives, vie modulaire et communautaire, association étudiante), tantôt centrées sur des besoins personnels essentiels (repas et logement, services de santé et de psychologie, aide financière).

L'organisation de tous ces services n'est pas sans présenter des difficultés qui tiennent, pour la plupart, à la perception confuse des objectifs visés, à une médiocre connaissance du milieu étudiant et de ses besoins, et à la dispersion, à l'éparpillement, des activités en question. Il y a là des défis que chaque collège se doit de relever. Le gouvernement ne pense pas qu'il appartient au ministère de fixer des normes précises dans un domaine où chaque établissement est le mieux placé pour définir ses politiques en fonction des besoins de sa clientèle. Cependant, il juge opportun d'indiquer les lignes directrices qu'il est disposé à privilégier sur ce point.

1. — Au nombre des *principes de base* devant guider les services aux étudiants, le gouvernement tient à rappeler les suivants: les collèges poursuivent des objectifs d'éducation qui sont servis, en complémentarité, par des activités scolaires et parascolaires; dans le choix de leurs moyens, les collèges doivent tenir compte des traits distinctifs de leurs étudiants (âge, goûts, condition physique et sociale), afin que leur aide soit personnalisée; outre les services auxquels le ministère contribue financièrement, les collèges peuvent décider d'en offrir d'autres, financés par les usagers, comme les sports de compétition, les activités de plein air, les clubs spécialisés. Certains services peuvent également être offerts en collaboration avec d'autres ministères.

2. — En plus de ces principes généraux de sélection, le gouvernement estime que le premier service à rendre aux étudiants, c'est de leur fournir une excellente *information scolaire et professionnelle*, sans laquelle il n'est pas de judicieuse orientation. Les collèges seront donc invités à prêter leur concours à des activités visant à assurer, d'une part, une bonne coordination entre les divers niveaux d'enseignement (notamment entre le secondaire, le collégial et l'universitaire) et, d'autre part, une information systématique pour les parents des étudiants.

3. — L'admission au collège ne devrait pas se limiter à une procédure administrative de sélection. En effet, *l'accueil* dans un milieu jusque là inconnu, l'initiation à ses habitudes de vie et à ses exigences constituent une étape assez importante dans l'adaptation scolaire pour qu'on ne lésine ni sur les ressources ni sur le temps à y employer.

4. — *L'attention au cheminement personnel de l'étudiant* est d'une telle conséquence que les collèges devraient maintenir, voire développer, les services actuels. Les options multiples qui s'offrent tant au niveau des cours que des autres activités peuvent créer des situations difficiles pour celui qui s'interroge seul sur le bien-fondé de ses choix. Il ne s'agit pas de limiter indûment l'initiative et la responsabilité des étudiants, encore moins de les traiter en adolescents attardés. Il faut plutôt les aider à prendre des décisions réfléchies dans la perspective d'un développement personnel équilibré. C'est pourquoi il apparaît essentiel au gouvernement que les collèges offrent des services-conseils bien au fait des problèmes et bien coordonnés, au profit du plus grand nombre d'étudiants. Trop souvent, on ne s'occupe que de ceux qui sont en difficulté, quitte à laisser les autres à eux-mêmes.

5. — Le *regroupement des étudiants* autour du programme a déjà fait l'objet d'expériences dans plusieurs collèges. Ce mode d'organisation de la vie scolaire a été appliqué surtout au secteur professionnel, qui s'y prêtait mieux que le préuniversitaire.

Tout porte à penser qu'il y aurait lieu d'étendre cette démarche à l'ensemble des secteurs. Mais il n'est pas opportun d'imposer une solution uniforme. Il est plutôt souhaitable que chaque collège décide de la structure qu'il juge la plus appropriée au développement du sens de l'appartenance chez les étudiants.

6. — *Les rapports entre les étudiants et les collèges* ne sont pas toujours définis par des règles suffisamment claires. Plusieurs établissements ont cependant déjà entrepris d'énoncer ces règles avec plus de précision et de les rendre publiques et officielles, répondant ainsi à des recommandations du Protecteur du citoyen, qui s'est plusieurs fois prononcé sur la question. Afin de donner suite à ces initiatives intéressantes, tous les collèges seront invités à mieux définir les *conditions de vie* des étudiants, et notamment les règles relatives à l'admission et au renvoi.

Des associations étudiantes, organisées en corporations, existent dans la plupart des collèges. Un protocole intervenu entre la direction et l'association précise les relations entre les deux parties. Les étudiants s'entendent avec le collège pour partager des champs de juridiction. Le gouvernement souscrit d'emblée à cet apprentissage de la vie en société et estime que les collèges doivent accepter une certaine marge d'essais et d'erreurs, sans hésiter à aider directement ou indirectement les associations étudiantes qui ont besoin de conseils. Le degré d'intervention étant toujours matière à jugement, les collèges devraient favoriser la participation des étudiants à la gestion de leurs propres affaires afin que ces associations ne deviennent pas la chose d'un petit groupe de jeunes qui décideraient de faire carrière au CEGEP.

Ces dispositions devraient contribuer à améliorer la qualité de la vie dans les collèges et à assainir certains climats moins propices au développement des personnes et des communautés. Les réalités qu'elles touchent sont très proches de la vie quotidienne des étudiants et, à ce titre, en mettant au point ces dispositions, on pourrait compléter tous les autres projets de renouveau proposés pour l'enseignement collégial.

9. — Les enseignants

Le développement accéléré de l'enseignement collégial a nécessité l'engagement d'un nombre considérable de jeunes professeurs. L'ensemble du corps professoral, tout au moins au début de la réforme, était caractérisé davantage par le dynamisme propre à sa jeunesse que par son expérience du métier. Avec les années, la situation s'est évidemment modifiée comme nous l'indiquent les tableaux suivants: entre 1973-1974 et 1976-1977, l'âge moyen des enseignants est passé de 32,2 à 35,3 ans et le nombre approximatif d'années d'expérience de 7,2 à 11. Il n'en reste pas moins que la majorité des professeurs des collèges n'ont pas reçu de formation spécifique et ont fait leur apprentissage sur le terrain.

Quelques données sur les professeurs

	1966-1967[1]	1973-1974[2]	1976-1977[3]
Âge moyen (en années)	35,8	32,2	35,3
Scolarité (en années)	*	17,2	17,7 approx.
Expérience (en années)	10,9	7,2	11,0 approx.

* 68% avaient un diplôme universitaire et 38% avaient un diplôme en pédagogie.

En 1976-1977, la scolarité des professeurs variait de la façon suivante:[3]

16 ans et moins	24,0%
17 ans	22,3%
18 ans	22,3%
19 ans	27,5%
20 ans et plus	3,9%

SOURCES: 1. «Statistiques de l'enseignement», 1966-1967, MEQ
2. «Rapport CETEC»
3. Analyse interne, DIGEC

L'urgence de la conjoncture n'a pas permis que le règlement numéro 4, relatif à la certification des maîtres, fût appliqué au niveau collégial. Progressivement, les collèges ont établi eux-mêmes les critères d'embauche, dont les plus communément reconnus sont le diplôme universitaire de premier cycle dans la discipline enseignée, l'expérience dans l'enseignement et, dans le cas des programmes professionnels, l'expérience en milieu de travail (expérience industrielle, des affaires ou des services). À ces critères s'ajoutent souvent des exigences ayant trait aux facilités de communication et de travail en équipe. Selon les termes des conventions collectives, les départements ont une voix prépondérante dans l'application de ces critères et dans la sélection des professeurs.

Quant au perfectionnement des professeurs, chaque collège élabore actuellement sa politique. Un comité, composé de professeurs et de membres nommés par le collège, établit les priorités de perfectionnement, détermine l'utilisation et la répartition du budget, fixe les critères de sélection et choisit les candidats. En 1977-1978, chaque collège recevait 119,08$ par professeur — soit une moyenne de 28 000$ par collège — à des fins de perfectionnement; les collèges éloignés des centres universitaires de Montréal, Québec et Sherbrooke recevraient un supplément.

Ces sommes servent à financer des activités visant le perfectionnement soit individuel (études, stages, participation à des congrès ou à des colloques), soit collectif, c'est-à-dire d'équipes de professeurs. Une vingtaine de collèges ont un service de recherche et d'expérimentation pédagogiques qui se charge d'organiser tout cela à l'intention de départements ou de groupes multidisciplinaires. Ce type de projets d'équipes semble obtenir d'emblée la préférence des professeurs, comme c'est aussi le cas des programmes, préparés en collaboration avec les universités, qui sont mis en oeuvre dans le milieu même de travail. La popularité du programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke en témoigne éloquemment.

L'ensemble de ces façons de procéder ne manque pas d'efficacité. Dans une phase initiale où tout était à faire, ces programmes manifestent même un sérieux et un souci de qualité dont il y a lieu de se réjouir et dont il faut reconnaître l'influence déterminante dans la mise sur pied des CEGEP. Mais le temps est venu de statuer de manière plus précise — et pour l'ensemble du réseau — sur ce qui touche à la formation, à l'embauche et au perfectionnement des maîtres de l'enseignement collégial. Non pas parce qu'on jugerait insuffisantes les pratiques actuelles, mais bien plutôt pour stimuler les réalisations les plus prometteuses, combler les lacunes trop volontiers oubliées durant la phase d'expansion, et jeter les bases d'une véritable politique de formation et de perfectionnement des maîtres pour le niveau collégial.

Les *principes directeurs* d'une telle politique impliquent tout un programme. Ils indiquent d'abord que la spécialisation de niveau supérieur exigée des professeurs de collèges — spécialisation ordinairement acquise à l'université, mais qui, dans certains champs d'activité, ne saurait être obtenue en dehors des fonctions de travail — doit être complétée par une formation appropriée à l'enseignement, du moins pour tous ceux qui entendent faire carrière au niveau collégial. Ils nous indiquent aussi qu'une politique de formation est inséparable d'une politique de perfectionnement. Le progrès des disciplines et des techniques enseignées au collégial, l'évolution des sciences de l'éducation et les changements rapides des mentalités des étudiants de tous âges exigent qu'on accorde une telle attention au perfectionnement des professeurs. Mais on doit veiller à ce que cette préoccupation vise avant tout une meilleure adaptation du professeur à sa profession et, par voie de conséquence, une amélioration de la qualité de l'enseignement et une plus grande satisfaction chez l'enseignant lui-même, au lieu de donner le signal d'une course aux crédits et aux années de scolarité.

De ces principes découlent des conséquences différentes selon qu'il s'agit de nouveaux professeurs ou de ceux déjà à l'emploi des collèges. Pour les premiers, il y a lieu d'établir des critères minimaux de formation et d'embauche; pour les uns comme pour les autres, de déterminer de nouveaux objectifs de perfectionnement et de recyclage.

À la lumière de ces principes directeurs, le gouvernement se propose de donner suite aux *dispositions suivantes:*

1. — Le candidat à une carrière dans l'enseignement collégial doit avoir une préparation qui lui assure la maîtrise théorique et pratique d'un champ de connaissances, ainsi que les éléments de formation fondamentale nécessaires à une carrière dans l'enseignement, notamment au plan de la communication et des relations humaines. En conséquence, on peut ériger en règle que, dans tous les cas où il existe un programme universitaire de formation correspondant à la matière d'enseignement, on exigera du professeur au collégial un *diplôme de premier cycle.*

2. — On exigera aussi du candidat la *maîtrise de la langue d'enseignement* et, dans le cas de certains collèges ayant des objectifs propres, des titres de compétence, publiquement reconnus, relatifs à ces objectifs particuliers.

3. — Avant l'engagement ou en cours d'emploi, le candidat à une carrière dans l'enseignement collégial devra dorénavant suivre un programme de *formation spécifique à l'enseignement*, programme assuré ou dirigé par une université et correspondant à un total de 30 crédits. Ce programme de formation permettra au candidat d'acquérir des aptitudes propres à faciliter les rapports interpersonnels, des connaissances sur les modes d'apprentissage des jeunes et des adultes, une sensibilisation aux dimensions sociologiques de la pédagogie, des aptitudes pour la structuration d'une grande variété de situations d'apprentissage, des connaissances et de l'habileté dans le domaine de la technologie éducative. La poursuite de ces objectifs se fera par des cours en milieu universitaire et par des activités en milieu collégial. Les résultats atteints seront jugés par l'université qui assumera également la reconnaissance des études; mais l'évaluation globale de la compétence dans l'exercice de la profession continuera d'être la responsabilité du collège.

4. — La compétence n'étant jamais acquise une fois pour toutes, *l'évaluation* et *le perfectionnement* des personnels deviendront des préoccupations majeures et habituelles des collèges. L'une et l'autre devraient permettre à chaque professeur aidé par les conseillers en place, de déterminer ses besoins de perfectionnement et les activités les plus appropriées à cette fin. Cette responsabilité s'exercera en tenant compte des priorités établies conformément aux politiques pédagogiques du collège et intégrées dans un plan annuel de perfectionnement des personnels. Quant aux moyens de perfectionnement eux-mêmes, on privilégiera les projets d'équipes oeuvrant sur place et on visera à les mettre à exécution autant que possible dans le milieu de travail et en recourant aux ressources du collège, du monde universitaire et du milieu socio-économique. On comptera aussi sur la participation à des programmes d'échanges, à des colloques pédagogiques ou scientifiques, à des stages en industrie, ainsi que sur des travaux de recherche appliqués à l'éducation.

5. — Dans ces perspectives de formation et de perfectionnement, il est essentiel que chaque collège développe un service *d'aide pédagogique* à ses professeurs. Aussi encouragera-t-on les collèges à disposer de leurs ressources de manière que la recherche et l'expérimentation pédagogiques reçoivent toute l'attention voulue. Au besoin, l'aide financière sera fournie.

6. — Dans les mêmes perspectives, une impulsion nouvelle sera donnée à tout ce qui concerne *l'innovation pédagogique*, comme l'exige l'évolution rapide des besoins des étudiants, du contexte culturel général et de la technologie éducative elle-même. Il y va de la vitalité de l'enseignement collégial, ainsi que de l'intérêt des enseignants.

Chaque année, des projets d'innovation pédagogique ont d'ailleurs été lancés dans les collèges, avec l'aide financière du ministère. Dans l'ensemble, les retombées de ces travaux ont été des plus bénéfiques pour la vie pédagogique: des voies nouvelles ont été explorées, des professionnels enseignants et non enseignants ont trouvé l'occasion de démarches sérieuses et stimulantes. Il semble évident qu'une relance du perfectionnement des professeurs ne saurait réussir sans liens organiques avec des entreprises d'innovation pédagogique. C'est pourquoi on veillera à consolider et, dans la mesure des ressources disponibles, à étendre les programmes actuels d'aide à l'innovation pédagogique. Les critères de sélection pour la participation à ces programmes seront tenus à jour et on demandera au Conseil des collèges d'indiquer périodiquement les chantiers dont l'exploration lui paraîtra prioritaire.

7. — Ce sont surtout *les jeunes professeurs* qui ont besoin du soutien des conseillers pédagogiques et des responsables de la coordination départementale; ce qui est fardeau normal pour les professeurs expérimentés devient souvent accablant pour le débutant. On invitera donc les collèges et leurs départements à profiter des mécanismes actuels de répartition des tâches pour assigner aux jeunes professeurs une besogne plus légère, étant donné qu'ils auront souvent à fournir plus d'effort que leurs collègues pour assurer un enseignement valable.

8. — L'ensemble de ces dispositions offre suffisamment de garanties pour que le ministre n'ait pas à délivrer un permis d'enseignement, comme c'est actuellement le cas aux niveaux primaire et secondaire. Les collèges appliqueront donc eux-mêmes cette politique d'encadrement pédagogique. Pour sa part, le gouvernement est disposé à lever, pour l'enseignement collégial, l'application *du règlement d'éducation numéro 4*, relatif à la certification des maîtres.

9. — Au cours des dix dernières années, des sommes énormes ont été consacrées à la construction de laboratoires, de bibliothèques et d'équipements audio-visuels. Il apparaît, cependant, de plus en plus nettement qu'un meilleur usage de ces *ressources didactiques* s'impose davantage qu'une nouvelle expansion. Dans le secteur des équipements audio-visuels notamment, on n'est pas loin d'un point de sursaturation que ne justifient guère les taux actuels d'utilisation. Les professeurs seront donc invités à faire un effort spécial pour tirer le maximum des équipements à leur disposition. Quant aux bibliothèques, on constate qu'elles ont atteint un développement généralement satisfaisant et que le souci d'une meilleure coordination avec les pratiques pédagogiques se répand de plus en plus. Ici aussi, les taux de croissance doivent se stabiliser. On s'attaquera plutôt à la solution des problèmes soulevés, par exemple, par le vieillissement de certaines collections ou par la mise en commun de certains services.

Dans ce domaine des ressources didactiques, un effort spécial sera consenti pour la production de manuels en langue française, qu'il s'agisse de traductions ou de la rédaction d'ouvrages à contenu québécois. Une collaboration entre le réseau collégial et le Service général des moyens d'enseignement (SGME) serait ici d'autant plus indiquée que le mandat récemment renouvelé du SGME devrait faciliter de tels rapprochements.

10. — Enfin, le plafonnement ou la baisse prévisible de l'effectif étudiant exigeront l'élaboration progressive *d'une politique des ressources humaines* pour l'enseignement collégial. Des solutions complexes sont ici à envisager, qui vont du nécessaire renouvellement du corps professoral à la pleine utilisation de l'expérience acquise et aux recyclages les plus féconds pour les individus intéressés et pour la collectivité elle-même. Des études restent encore à faire sur ces points et le gouvernement est résolu à les mener à terme.

Il est clair que les enseignants seront au premier plan des artisans du renouveau collégial, qui ne se fera pas sans eux, pas plus que la réforme de 1967 n'eût été possible sans eux. Aussi doit-on leur offrir les ressources et les appuis dont ils ont besoin pour accomplir leurs tâches. Il y va de la qualité même de la formation collégiale et c'est cette qualité que vise en fin de compte l'ensemble des mesures exposées ici.

10. — L'enseignement professionnel

L'enseignement professionnel de niveau collégial constitue un rouage majeur de la politique de développement technologique du Québec. Si la réaffirmation de l'autonomie de cet enseignement par rapport aux impératifs socio-économiques doit toujours inspirer les auteurs de programmes professionnels, elle ne peut pourtant servir à masquer cette nécessaire relation. Le rayonnement socio-culturel des CEGEP, que le gouvernement considère comme un de ses grands objectifs de relance, comporte cette condition essentielle. Un développement technologique vraiment collé aux réalités québécoises doit pouvoir compter sur ce lieu privilégié de formation supérieure qu'est l'enseignement professionnel collégial.

On l'a déjà souligné, l'enseignement professionnel collégial a connu un essor impressionnant au cours des dix dernières années: les programmes sont nombreux et de qualité; les effectifs, importants; la formation y est solide.

Cette performance n'empêche pas que soient exprimés à son égard des voeux et des critiques contradictoires, mais dont la plupart portent sur la méconnaissance des véritables conditions du marché de l'emploi. On voudrait des diplomés plus spécialisés ou, au contraire, ayant une formation plus générale et plus polyvalente; on trouve trop timides les efforts de prévision de la main-d'oeuvre; on déplore que le secteur des services se soit développé davantage que celui des techniques industrielles; on s'étonne qu'on ne réussisse pas mieux à ajuster le nombre des inscriptions aux débouchés prévisibles. À la vérité, ces doléances mettent l'accent sur ce que bien d'autres sphères de l'activité québécoise ont déjà reconnu: l'urgence d'une politique québécoise de la main-d'oeuvre. Celle-ci ne saurait évidemment être formulée ici dans le cadre restreint de l'enseignement collégial, mais le gouvernement est conscient que seule une politique globale permettrait de fournir des réponses pertinentes aux problèmes soulevés par l'enseignement collégial professionnel.

Entre temps, il demeure possible de déterminer quelques objectifs de relance et de donner à l'enseignement collégial professionnel l'occasion d'un essor encore plus vigoureux et mieux adapté à la conjoncture actuelle.

Les *principes* qui inspirent les mesures à prendre sont ceux-là mêmes qui ont présidé à la création des CEGEP et que le gouvernement tient toujours pour valables. L'intégration de l'enseignement professionnel aux structures d'établissements polyvalents, avec tout ce que cela suppose et de coordination et de respect des différences; l'importance capitale de la formation fondamentale et de l'épanouissement intégral des personnes et le refus de toute inféodation aux seuls impératifs socio-économiques; la préparation de techniciens qualifiés, capables de répondre aux besoins de la collectivité et d'en favoriser le progrès; la mise au point de programmes de formation qui tiennent compte des particularités du Québec et de ses ressources; voilà autant de visées majeures pour l'ensemble des actions que le gouvernement se propose d'entreprendre dans le champ spécifique de l'enseignement professionnel.

Ces mesures de relance sont les suivantes:

1. — On suscitera le développement de *centres spécialisés* dans certains secteurs clés de la technologie québécoise. Ces centres pourraient avoir un statut spécial, tout en étant intégrés à part entière à un CEGEP. Il suffirait que les lettres patentes du collège prévoient quelques clauses particulières de gestion, qui donneraient à ces secteurs spécialisés la marge d'autonomie nécessaire à la réalisation de leur mission propre. En plus d'une vocation d'enseignement, de telles écoles pourraient être chargées de recherches appliquées dans des domaines de la technologie, et même se voir déléguer certaines tâches liées à la formation technique des professeurs de l'enseignement professionnel.

Le ministère déterminera les conditions de création de ces centres spécialisés. Ces conditions pourraient être, par exemple, le besoin d'un lieu de recherche appliquée dans le domaine considéré, les exigences dictées par certains types d'enseignement, la nécessité de regrouper des enseignements très spécialisés, dont la dispersion entraînerait des coûts excessifs ou une pénurie de ressources humaines qualifiées, la mise sur pied d'un cheminement professionnel continu allant du niveau secondaire à un niveau supérieur.

2. — Afin de servir au mieux les intérêts mêmes des étudiants qui se destinent à l'enseignement professionnel, on prendra, pour favoriser une meilleure *répartition de l'effectif*, une série de mesures qui tienne davantage compte des besoins du milieu et des possibilités d'emploi offertes aux diplômés. Sans verser dans un dirigisme de mauvais aloi, on peut aisément estimer qu'on n'a pas le droit de laisser les étudiants s'inscrire massivement à des programmes dont les débouchés sont très limités, alors que d'autres secteurs importants et intéressants sont négligés. Le surplus de main-d'oeuvre dans certains domaines, la décroissance démographique qui affecte inégalement les diverses régions, l'évolution technologique qui se fait à des rythmes différents dans les divers champs de la technologie sont autant de facteurs qui justifient une bonne planification de l'enseignement professionnel en général et de l'enseignement professionnel collégial en particulier. Le gouvernement se propose donc d'établir un programme d'information à l'intention des étudiants du secondaire et de leurs parents pour qu'ils connaissent mieux les perspectives d'emploi; de sensibiliser les conseillers en orientation aux réalités du milieu de travail, grâce, par exemple, à un programme de stages; d'offrir des bourses spéciales aux étudiants qui s'inscriraient à des programmes professionnels désignés; d'instituer, à même un fonds particulier administré par des personnes associées à l'enseignement professionnel, un système de bourses d'excellence en faveur des candidats supérieurement doués; de poursuivre la mise en oeuvre de programmes collégiaux destinés aux diplômés de l'enseignement secondaire professionnel.

3. — Les modifications apportées au *régime pédagogique* devraient permettre de répondre plus exactement aux besoins spécifiques de l'enseignement professionnel.

4. — Ce qui touche à la *formation pratique* fera également l'objet d'une attention renouvelée. Ainsi, dans le cas où l'on doit recourir aux milieux de travail pour dispenser cet enseignement pratique, le ministère s'assurera que le stage d'étude bénéficie de conditions aussi favorables que l'enseignement pratique donné au collège même. Dans le cas des programmes qui ne nécessitent pas de stage en milieu de travail, on fera une place aux projets de fin d'études. De manière générale, les étudiants devraient être bien au fait des exigences du marché du travail. L'organisation de stages d'observation de courte durée, de conférences ou de visites industrielles favorisera une telle information.

5. — Pour permettre au monde du travail et aux collèges de mieux se connaître, afin de faire état des besoins locaux et régionaux, comme pour faciliter le placement des diplômés, on rencouragera les collèges à établir des liens organiques avec le milieu socio-économique de leur région, en créant, par exemple, un comité *«collège-travail»*. Les enseignants, les étudiants et les employeurs disposeraient ainsi d'un lieu de rencontre et d'échange.

6. — Le *recrutement et le perfectionnement des enseignants* du secteur professionnel feront l'objet de mesures spéciales d'incitation. Entre autres actions possibles, le gouvernement préconise: la reconnaissance à sa juste valeur de l'expérience industrielle pertinente et de la formation reçue en industrie; un programme de stages industriels périodiques, qui permettrait aux enseignants de se tenir au courant de l'évolution des techniques industrielles; le recours à des professeurs invités venant du monde du travail. Ces mesures sont de nature à doter l'enseignement professionnel de ressources humaines de plus en plus qualifiées; elles devraient aussi lui permettre de s'assurer un recrutement de valeur.

7. — La baisse prévue de l'effectif étudiant dit «régulier» entraînera la révision de *la distribution des programmes* entre les collèges, voire des regroupements, là où les étudiants seront trop peu nombreux pour qu'on puisse maintenir des départements comptant un nombre suffisant d'enseignants. Ces réaménagements se feront en respectant les exigences d'une distribution équitable sur le plan régional et dans une perspective de complémentarité des collèges. Le financement par programme — dont il sera question au chapitre 12 — permettra d'ailleurs de maintenir, même à des coûts variables, des enseignements professionnels accessibles dans toutes les régions du Québec.

8. — Enfin, au sein du Conseil des collèges, dont le chapitre 13 prévoit la création, on instituera *une commission de l'enseignement professionnel*. Cette commission sera chargée de présenter au Conseil des avis sur les politiques touchant l'enseignement professionnel et elle sera l'instance privilégiée du Conseil pour tout ce qui concerne l'enseignement professionnel et ses relations avec les divers organismes intéressés. Pour une meilleure coordination d'ensemble, on devra songer à modifier l'article 178 du Code des professions, de manière que soient clairement définis les rôles spécifiques et les rapports mutuels de l'Office des professions et du nouveau Conseil des collèges pour tout ce qui a trait à la formation professionnelle.

En attendant l'élaboration d'une politique générale relative à l'enseignement professionnel, le gouvernement estime que ces mesures contribueront à donner à cet enseignement une impulsion nouvelle et à lui permettre de s'intégrer plus dynamiquement au vaste chantier collectif que constitue le développement technologique du Québec.

11. — L'éducation des adultes

L'ouverture des collèges à l'éducation des adultes et, de là, à l'éducation permanente, constitue un autre pôle du rayonnement socio-culturel des CEGEP que le gouvernement entend favoriser.

Le concept même d'éducation permanente a suscité et continue de susciter chez nous de très vifs débats. Les opinions en apparence les plus irréconciliables s'affrontent. Peut-être, cependant, ne s'agit-il là souvent que de points de vue complémentaires, qui finiront par se fondre dans une synthèse. En tout cas, c'est cette vision d'ensemble que le gouvernement souhaite lui-même contribuer à définir dans une politique globale, en vue de laquelle d'importants travaux se poursuivent à l'heure présente.

La complexité de la problématique générale ne saurait, toutefois, justifier ici l'expectative. Au reste, les décisions déjà annoncées aux chapitres précédents, notamment au sujet du régime pédagogique, auront d'importantes conséquences pour l'éducation des adultes. Sans régler l'ensemble de la question, le gouvernement entend donc proposer des mesures concrètes, aussi bien pour stimuler la réflexion que pour répondre, sans plus tarder, à certaines attentes qui s'expriment de manière constante et sont prioritaires.

Le nombre d'adultes n'a cessé de croître dans les CEGEP, comme nous l'indique le tableau qui suit. Très faibles en 1967-1968, les inscriptions ont progressivement atteint des chiffres impressionnants: les adultes représentaient 19,6% des effectifs étudiants en 1974-1975, 20,5% en 1975-1976 et 24% en 1977-1978. Dans cette clientèle hétérogène, assez mal définie par le terme d'adultes, dont la préparation est très inégale, on retrouve d'anciens étudiants des CEGEP, qui retournent au collège après une interruption de leurs études, des diplômés du secondaire, qui reprennent la vie scolaire après quelques années passées sur le marché du travail, des diplômés des CEGEP, qui suivent un programme de perfectionnement, des citoyens de tous âges, inscrits à des cours généraux, à des programmes de qualification en vue d'un diplôme, ou à des programmes de recyclage. Il ne s'agit plus dès lors d'éducation des adultes, mais d'éducation permanente.

Inscriptions d'adultes à temps complet*

	1975-1976	1976-1977	1977-1978
Général	6 959	8 314	13 717
Professionnel	2 464	2 711	3 674
TOTAL	9 423	11 025	17 391

* Les données ne sont pas disponibles pour les adultes à temps partiel.
SOURCES: «Les effectifs de niveau collégial» publiés annuellement par le ministère de l'Éducation

Il est depuis longtemps avéré que les besoins de ces adultes ne s'ajustent pas toujours aux divisions administratives des divers niveaux d'étude. Il n'est pas rare que les régimes pédagogiques, l'organisation de l'enseignement en sessions de durée fixe, la reconnaissance de l'acquis non scolaire pertinent au programme poursuivi et les conventions collectives des divers personnels répondent fort mal à l'attente des adultes. De plus, la politique actuelle d'autofinancement appliquée à l'éducation des adultes suscite souvent des difficultés sérieuses au maintien et au développement des services et impose aux étudiants à temps partiel des charges de plus en plus intolérables, sans compter le rôle, dans les programmes de formation professionnelle, du ministère fédéral du Travail et de la Main-d'oeuvre, dont les interventions ont des répercussions directes sur le choix des priorités et des candidats eux-mêmes. Peu familiers avec les organismes scolaires, les adultes trouvent non sans peine un centre capable de leur fournir des services d'analyse de dossiers et d'orientation, et sont déroutés par la véritable «course à la clientèle» que se livrent notamment universités, collèges et commissions scolaires, dont la concurrence s'affiche jusque dans les ressemblances de leurs programmes.

Les *principes directeurs* qui devraient présider à la relance de l'éducation des adultes dans les collèges débordent évidemment les limites de l'enseignement collégial et touchent l'aménagement global de ce secteur. Sans entrer ici dans tous les détails d'une telle politique d'ensemble, on peut indiquer que chaque niveau d'enseignement devra, d'une part, donner les cours de base pour lesquels il a été créé, recevoir des clientèles diversifiées et s'adapter à elles; et, d'autre part, offrir aux personnes qu'il a formées des programmes de perfectionnement ou de recyclage dans la spécialité initiale ou dans une autre équivalente. On peut affirmer que les étudiants d'un niveau donné devraient être soumis à des exigences identiques quant à la certification des études, même si les moyens d'évaluation et les méthodes pédagogiques sont à déterminer en fonction des clientèles; que le régime financier devrait être le même pour tous les étudiants d'un même niveau, qu'ils soient à temps partiel ou à temps plein.

Bien plus, il faut avoir à l'esprit que la mission éducative des collèges est loin d'être épuisée par la seule tâche de scolarisation des adultes. Le concept d'éducation permanente, la notion de service à la collectivité, celle de mission socio-culturelle et communautaire des CEGEP donnent une nouvelle portée aux tâches éducatives.

La logique et l'esprit de ces principes généraux ont incité le gouvernement à convenir de l'adoption des *mesures suivantes:*

1. — Les adultes du niveau collégial doivent être considérés comme des *étudiants à part entière* et, de ce fait, bénéficieront de la gratuité scolaire, même s'ils sont à temps partiel, pourvu qu'ils soient inscrits à un programme officiel reconnu par le ministère.

2. — Les *budgets* accordés aux collèges incluront les sommes nécessaires à l'encadrement pédagogique et administratif des adultes. Cette disposition est devenue nécessaire autant pour mettre fin à une discrimination inacceptable que pour accueillir convenablement la population adulte du Québec. Les collèges seront invités à revoir les structures administratives qu'ils se sont données, de façon qu'ils puissent remplir pleinement la mission qui leur est confiée.

3. — Pour faciliter *l'accessibilité géographique*, les collèges seront invités à poursuivre et à développer des pratiques qui permettent d'offrir des cours dans les localités où il y a un nombre suffisant d'adultes inscrits à un programme.

4. — Les CEGEP seront invités à *coordonner leurs initiatives* en matière d'éducation des adultes, de manière que, à tout le moins à l'intérieur du réseau collégial, on n'assiste pas au spectacle attristant du dédoublement et de la concurrence qui grèvent depuis trop longtemps ce secteur. On favorisera et appuiera donc la formation d'instances de concertation entre les collèges, particulièrement entre ceux d'une même région ou de régions voisines.

5. — Les CEGEP seront également invités à participer à toute *initiative locale ou régionale de concertation* qui permettrait d'accroître la cohérence et la rationalité dans les diverses entreprises d'éducation des adultes. Dans certaines régions, les CEGEP pourraient être les points de départ et les lieux tout désignés de ces initiatives de coopération.

Il est certain que ces mesures ne pourront pas, à elles seules, assurer la coordination des niveaux d'enseignement et des autres instances s'occupant d'éducation des adultes. Il y a pourtant là une priorité à laquelle le gouvernement entend bien donner suite le plus tôt possible. D'ores et déjà, cependant, il apparaît que les CEGEP auront un rôle essentiel à jouer dans cette concertation, en raison tant de l'importance des populations de niveau collégial que de leur vocation proprement communautaire.

Les modalités de cette concertation seront déterminées en temps opportun, mais des hypothèses sont déjà à l'étude. Confiera-t-on à un CEGEP par région la responsabilité de cette coordination? Créera-t-on une corporation régionale autonome, rattachée à un collège ou à une commission scolaire régionale et mandatée pour coordonner les services aux adultes? Jettera-t-on les bases d'une sorte de réseau d'éducation des adultes parallèle au système scolaire actuel et le rattachera-t-on à une instance centrale du ministère de l'Éducation? La réflexion se poursuit encore sur ces sujets. Elle devrait nous permettre de trouver les mécanismes les plus efficaces pour assurer aux adultes des services éducatifs de qualité, adaptés à leurs besoins spécifiques d'apprentissage, et d'éviter que l'éducation des adultes ne tombe sous la dépendance d'un seul niveau d'enseignement ou ne soit noyée dans un système scolaire insuffisamment différencié.

La formulation de cette politique globale devrait également être l'occasion pour le Québec d'établir son propre programme de formation professionnelle des adultes, programme qui tiendrait vraiment compte de ses besoins et de ses priorités.

Ainsi donc, en modifiant certaines modalités de l'organisation et du développement de l'éducation des adultes au niveau collégial, le gouvernement compte bien faire un pas important vers l'élucidation et la solution de plusieurs problèmes. Améliorer l'accessibilité des adultes à l'enseignement collégial et la qualité des services qu'on leur offre; faire contrepoids à la baisse des clientèles «jeunes» et à ses conséquences fâcheuses pour l'avenir des collèges et de leur personnel; amorcer une révision en profondeur des règles du jeu qui président actuellement à l'organisation complexe et coûteuse de l'ensemble de l'éducation des adultes: voilà autant de résultats positifs qu'on peut attendre des mesures qui seront prises.

12. — Le régime administratif et financier

Le régime administratif et financier défini par le loi repose sur les *principes* du partage des responsabilités, de l'autonomie locale et de la participation. Dans chaque collège, un ensemble complexe de structures — conseil d'administration, direction générale, commission pédagogique, départements, etc. — remplissent des fonctions appelées à se compléter dans la poursuite d'objectifs communs. Le gouvernement estime que ces principes sont bien fondés et qu'il y a lieu de les réaffirmer au moment de procéder à la relance de l'enseignement collégial. Il entend donc ne s'employer, dans l'ordre administratif et financier, qu'aux ajustements suivants:

1. — La Loi sur l'enseignement collégial continuera d'accorder au gouvernement le pouvoir de créer *un type de corporation* mandatée pour donner l'enseignement de niveau collégial. Cette disposition paraît toujours conforme à l'esprit et aux objectifs de 1967, confirmés dans le présent document. Elle prévoira cependant que des *aménagements administratifs spéciaux* pourront être déterminés par lettres patentes, afin de tenir compte de la vocation particulière de certains collèges. Nous pensons aux collèges à campus multiples, aux collèges régionaux et aux collèges responsables des centres technologiques spécialisés, dont il a été question au chapitre sur l'enseignement professionnel.

Dans chaque cas, les mandats seront confiés à un seul conseil d'administration; mais rien ne lui interdit de déléguer à un comité le soin de veiller de plus près à la gestion d'une composante à vocation particulière. Il conviendra cependant de prendre garde que la souplesse de ces ententes particulières n'entraîne pas la balkanisation du réseau, laquelle irait à l'encontre de la mission même des CEGEP.

2. — Le cas des *collèges régionaux* fait actuellement l'objet d'analyses et d'une évaluation générale. Bien qu'il faille éviter de précipiter la suite de ces études et de sauter aux conclusions, il semble bien que certains de ces collèges s'acheminent vers une forme ou l'autre de démembrement, les impératifs de planification et de construction qui les ont fait naître ne répondant plus guère aux besoins et aux aspirations de l'heure. De surcroît, les coûts de fonctionnement se sont avérés plus élevés que prévu. Chaque cas devra être examiné séparément, mais on peut déjà affirmer ce principe général: aucun démembrement ne devrait être effectué sans qu'on ait décidé la mise en place de certaines associations régionales de services, afin d'assurer la continuité des services et l'économie dans les dépenses.

3. — *Les principales fonctions du conseil d'administration* consisteront à poursuivre dans les limites de sa compétence les objectifs généraux de l'enseignement collégial, à déterminer les objectifs particuliers du collège, à adopter ses règlements et à en contrôler l'application, à adopter son budget, à répondre devant la collectivité et l'État de l'utilisation des fonds publics, à décider des conditions de travail du personnel, à engager le personnel de direction, à procéder périodiquement à l'évaluation des activités du collège et à en rendre compte au ministre de l'Éducation, à nommer les membres de son comité exécutif ainsi que des autres commissions ou comités du conseil et à préciser leur mandat, à contribuer au développement du réseau des CEGEP. Par rapport aux fonctions définies dans la loi actuelle, la principale nouveauté consiste en l'obligation de répondre plus formellement devant l'État et la collectivité de l'administration du collège. Les conseils d'administration ne peuvent se contenter d'être de simples comités de gestion, et encore moins l'arène où s'affronteraient les visées partisanes, voire les intérêts des groupes de pression. Sans tomber dans l'angélisme, on peut penser que la nature même du conseil d'administration du CEGEP exige de ses membres une largeur de vue et un souci du bien commun dont l'expérience des dix dernières années nous a enseigné la fragilité. Ayant choisi de renouveler le mandat des conseils d'administration, le gouvernement leur adresse néanmoins une invitation à faire davantage la preuve que la participation convient aux CEGEP.

4. — Le choix d'*un modèle de conseil d'administration* dépend nécessairement des fonctions qu'on entend lui assigner. Si l'on opte pour l'insertion du CEGEP dans la communauté, on sera enclin à favoriser la présence de représentants de celle-ci au conseil, tandis que, si l'on se soucie avant tout de l'équilibre des influences au sein du CEGEP, on constituera plutôt un conseil composé d'étudiants, d'enseignants et d'administrateurs.

Le gouvernement a longuement réfléchi à cette question, d'autant que le programme du parti qu'il représente entend assurer la participation paritaire des enseignants, des étudiants et des administrateurs à la gestion administrative du CEGEP. Tout en suivant de près ce principe de parité dans la représentation des groupes internes du collège, le gouvernement estime néanmoins que la collectivité a le droit strict de participer aux décisions concernant un établissement dont elle est, en dernière analyse, responsable en même temps que bénéficiaire. Le CEGEP n'appartient pas seulement à ceux qui y travaillent ou qui vont y chercher une formation; il est plutôt un bien collectif et, à ce titre, la communauté pour laquelle il a été institué ne saurait être absente de son conseil d'administration.

Aussi le gouvernement a-t-il décidé que le conseil demeurerait composé de dix-neuf membres, dont la majorité proviendra cependant du collège lui-même. Feront partie du conseil, élus au scrutin secret, quatre représentants du personnel (trois enseignants et un professionnel non enseignant), ainsi que trois représentants des étudiants (dont un élu par les étudiants inscrits à l'éducation des adultes à titre régulier). On y trouvera également trois administrateurs: le directeur général, le directeur des services pédagogiques et le directeur des services aux étudiants. À ces dix membres s'ajouteront quatre représentants élus par les parents d'étudiants et cinq représentants de la collectivité, nommés par le ministre de l'Éducation après consultation du milieu. Enfin, la loi prévoira que le président et le vice-président du conseil devront être choisis parmi les membres, l'un venant de l'extérieur du collège et l'autre, de l'intérieur.

Par rapport à la situation actuelle, la nouvelle composition du conseil comporte donc de nouveaux membres: un professionnel non enseignant, un étudiant régulier inscrit à l'éducation des adultes et le directeur des services aux étudiants, lesquels, dans l'esprit du gouvernement, apporteront au conseil d'administration des éléments de participation qui lui manquent actuellement. Il n'y aura plus de membres choisis par cooptation.

5. — En vue d'éviter les retards qu'entraîne le mode actuel de *nomination* des membres représentant le milieu, le ministre, après la consultation, procédera de lui-même, sans avoir recours au décret gouvernemental (arrêté en conseil). De même, les autres membres du conseil, à l'exception du directeur général, du directeur des services pédagogiques et du directeur des services aux étudiants, seront nommés par le ministre sur réception du procès-verbal de l'élection, dûment certifié par le conseil d'administration.

6. — La *durée du mandat* demeurera de trois ans et sera renouvelable. En cas de démission, un nouveau membre sera choisi par le ministre parmi les personnes mentionnées dans la consultation antérieure, s'il s'agit d'un représentant du milieu; s'il s'agit d'un membre élu, son remplaçant devra l'être également. Un membre du Conseil ne sera plus disqualifié du seul fait que son fils ou sa fille quitte le CEGEP; il terminera son mandat, s'il le désire.

7. — Selon la loi actuelle, la corporation du CEGEP n'a pas de président désigné. Pour faciliter l'administration et la représentation de l'institution, le président du Conseil d'administration deviendra «ipso facto» *président de la corporation*.

8. — Le mandat du *directeur général* sera porté à cinq ans. Les graves manques de continuité dont on a souffert en mains endroits appellent ce changement. Assurer la qualité de l'ensemble des services du collège, faire en sorte que le collège réponde le mieux possible aux besoins du milieu, que les politiques gouvernementales soient respectées et appliquées avec discernement: voilà des tâches qui exigent une certaine stabilité et s'accommodent fort mal de remplacements trop fréquents. À cet égard, il convient d'ajouter que le gouvernement est conscient des problèmes de carrière qui se posent aux directeurs généraux; il regrette que ces problèmes éloignent de ces fonctions essentielles des candidats compétents, dont les CEGEP ont pourtant grand besoin. Déjà, certaines mesures ont été prises (prime de séparation, maintien du lien d'emploi) en vue d'atténuer les inconvénients malheureusement attachés au poste de directeur général. Le gouvernement élaborera cependant d'autres mesures destinées à permettre aux candidats à ce poste d'assumer de façon raisonnable les risques inhérents aux responsabilités qu'il comporte.

9. — Le *mandat du directeur des services pédagogiques* ne sera plus limité à trois ans. L'insécurité psychologique résultant souvent de la situation actuelle, l'utilisation à des fins stratégiques de cette échéance triennale, les problèmes de continuité qu'ont connus certains établissements sont autant d'inconvénients qui invitent le gouvernement à modifier la procédure actuelle. La durée du mandat de ce directeur sera donc déterminée au moment de son engagement, comme il est de règle pour les autres cadres au service du collège.

La gestion financière des collèges nécessite également certaines modifications. Comme l'indique le tableau suivant, les fonds publics engagés par la collectivité québécoise dans le réseau de l'enseignement collégial sont d'une ampleur telle que le gouvernement se doit d'en améliorer la gestion.

En vue d'atteindre cet objectif, comme aussi de favoriser le renouveau souhaité dans la vie des CEGEP, on prendra les mesures qui suivent:

10. — Il y a lieu de *simplifier les procédures* relatives à l'engagement de certains fonds. Ainsi, les collèges pourront procéder aux locations onéreuses par bail de moins de 5 ans, sans qu'un décret du gouvernement (arrêté en conseil) soit requis; il suffira que les sommes nécessaires soient incluses dans le budget approuvé par le ministre. Quant aux transformations mineures de leurs immeubles — et on définira périodiquement ce qui constitue une transformation —, les collèges pourront les entreprendre de leur propre chef, à la condition que les sommes nécessaires figurent au budget approuvé par le ministre.

11. — Les *étudiants à temps partiel* pourront désormais bénéficier de la gratuité de l'enseignement et les budgets des collèges seront établis en conséquence.

12. — Le budget de *l'éducation des adultes* sera intégré au financement régulier du collège, du moins pour toutes les activités créditées dans le programme officiel.

13. — Le gouvernement révisera le mode d'allocation des ressources des CEGEP. Les modifications envisagées exigeront l'établissement *d'un plan triennal du développement du réseau et de chaque collège* élaboré en étroite collaboration avec les collèges. Ce plan permettra de définir les priorités des CEGEP et de tenir compte des disparités dans le partage des ressources financières.

14. — La présente loi sur les collèges accorde au ministre de l'Éducation le pouvoir d'imposer tutelle à un établissement, mais l'exercice de ce droit s'est révélé difficile. Pareille mesure peut être excessive dans certains cas et son utilisation doit être limitée aux situations extrêmes. Il serait donc opportun que le ministre dispose de moyens intermédiaires, proportionnés à la gravité des circonstances. Aussi, pourra-t-il, s'il en est besoin, nommer un *contrôleur des finances*, sans qu'il soit nécessaire de prononcer la tutelle, qui doit demeurer exceptionnelle.

Les dépenses de l'enseignement collégial public
(années scolaires)

	Fonctionnement* (millions)	Service de la dette	Total (millions)	Nombre d'étudiants	Coût par étudiant	Répartition (en %) des dépenses de fonctionnement		
						Professeurs	Autre personnel	Autres dépenses
1970-1971	77,61	6,35	83,96	62 684	1 339$			
1971-1972	101,85	11,62	113,47	75 683	1 499			
1972-1973	128,64	14,49	143,13	85 493	1 674			
1973-1974	185,52	19,17	204,69	94 970	2 155			
1974-1975	242,64	27,08	269,72	99 104	2 721			
1975-1976	308,90	33,06	341,96	103 740	3 296	51,2	31,0	17,2
1976-1977	329,45	42,04	371,49	107 220	3 465	54,9	29,4	15,7
1977-1978	499,24	54,40	444,84	118 308	3 760			
1978-1979	579,47	63,37	516,10	117 000	4 411			

13. — Le Conseil des collèges

Autant dans le diagnostic que dans les orientations et les mesures de relance, le présent document a fait état de la nécessité de nouveaux mécanismes de concertation, de stimulation et d'évaluation. Qu'il s'agisse de qualité de l'enseignement, d'évaluation des pratiques institutionnelles, d'innovation pédagogique, de développement de l'enseignement du réseau collégial, il a paru indispensable de créer un organisme national indépendant, dont la mission sera de conseiller le ministre et les collèges dans la mise en oeuvre du renouveau souhaité. Sur ce principe de base, le gouvernement a donc décidé de constituer un Conseil des collèges. On pourra ainsi compter sur un organisme permanent qui analysera les besoins et sera en mesure de donner des avis au ministre et aux collèges. Ce que le Conseil des universités a réussi à faire pendant la période d'expansion de l'enseignement universitaire, on peut raisonnablement souhaiter que le Conseil des collèges le fasse aussi durant l'étape de renouveau et d'affermissement de l'enseignement collégial.

Les fonctions de ce Conseil des collèges seront multiples.

1. — Sa *fonction principale* sera de donner des avis au ministre de l'Éducation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial et de lui faire des recommandations sur les mesures à prendre pour y répondre. À ces fins, il remettra un rapport annuel au ministre, que celui-ci déposera devant l'Assemblée nationale.

2. — Le Conseil des collèges pourra *en particulier:* étudier les besoins de l'enseignement collégial, en tenant compte des besoins culturels, scientifiques, sociaux et économiques du Québec, aussi bien que des ressources humaines et matérielles et des effectifs étudiants; proposer les objectifs qui doivent être poursuivis pour que soit assuré le développement de l'enseignement collégial, et procéder à une révision périodique de ces objectifs; donner au ministre de l'Éducation des avis sur le développement des collèges; suggérer au ministre les critères qui pourraient être adoptés pour l'élaboration des programmes d'enseignement; procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre, et adresser au ministre et aux collèges en cause les avis que lui suggérera un tel examen; reconnaître, à l'intention du ministre et du réseau des collèges, les secteurs où des expériences d'innovation pédagogique seraient les plus opportunes; assurer aux collèges qui voudraient s'en prévaloir un service d'évaluation de l'un ou l'autre programme d'enseignement ou de l'un ou l'autre aspect de leur pratique institutionnelle; recommander des mesures propres à assurer la coordination et la collaboration entre les établissements d'enseignement collégial et entre ce niveau et les autres milieux scolaires; faire effectuer les études et les recherches jugées utiles ou nécessaires à l'accomplissement de ses tâches; donner au ministre et aux collèges des avis sur toute question qu'il estimera importante pour l'évolution des CEGEP.

3. — De son côté, le ministre de l'Éducation *soumettra au Conseil des collèges* les projets de réglementation, les plans de développement relatifs aux CEGEP, le total des crédits qui leur sont alloués, ainsi que les règles de leur répartition. De même, le plan quinquennal d'investissements des collèges lui sera envoyé pour avis.

4. — Le Conseil des collèges comprendra une quinzaine de membres nommés par le gouvernement et provenant des secteurs suivants: les collèges eux-mêmes; les milieux de travail et les universités vers lesquels se dirigent les diplômés des CEGEP; les régions du Québec; enfin, des représentants du gouvernement. Un président et un secrétaire compléteront le Conseil.

5. — La création du Conseil des collèges met évidemment en cause *le mandat du Conseil supérieur de l'éducation* relatif à l'enseignement collégial. Comme il n'est pas souhaitable que les compétences de deux organismes chevauchent, on modifiera en conséquence la loi du Conseil supérieur, qui sera consulté à cet effet.

6. — Les structures du Conseil des collèges demeureront relativement légères. Le Conseil pourra faire appel, le cas échéant, aux ressources du milieu collégial.

Dans une société comme la nôtre, des organismes indépendants et solidement enracinés dans le milieu ont puissamment contribué à stimuler la collaboration et la concertation et à favoriser la poursuite de l'excellence. Le gouvernement est d'avis qu'il manquait au réseau collégial un tel organisme et que le Conseil des collèges concourra à orienter et à soutenir la prochaine étape de l'évolution des collèges.

Table des matières

Présentation 5

Introduction 9

Première partie: un rapport d'étape 11
1.— Les objectifs de la réforme de 1967 13
2.— Des succès incontestables 15
3.— Espoirs déçus et problèmes nouveaux 21

Deuxième partie: nécessité et principes d'un renouveau 29
4.— De nouveaux défis 31
5.— La continuité dans le changement 35
6.— Les idées directrices du renouveau 37

Troisième partie: les moyens concrets de la nouvelle étape 45
7.— Le régime pédagogique 47
8.— La vie étudiante 57
9.— Les enseignants 60
10.— L'enseignement professionnel 65
11.— L'éducation des adultes 68
12.— Le régime administratif et financier 71
13.— Le Conseil des collèges 76